PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 17 1 LISTOPADA 1938 ROK XVII

WYCHOWAWCZE ZNACZENIE POWROTU ŚLĄSKA ZAOLZAŃSKIEGO DO POLSKI

Śląsk Zaolzański wrócił do Polski. Wrócił po latach ciężkiej niewoli. Powrót ten okupiony został długim łańcuchem patriotycznych czynów i przelanej krwi wiernego swej Macierzy ludu śląskiego. Na nic zdały się prześladowania, wywłaszczenia i czechizowanie ludności tej ziemi. Polak stał twardo i wytrwale na swym narodowym posterunku. Wola tego ludu była nieugięta — hartowna jak stal, którą się kuje w hutach tej ziemicy.

Nie złamał wróg dłoni górniczej ludności Śląska. Nie zachwiał gnębiciel umysłów i dążeń inteligencji Zaolzia. Polak pozostał mimo wszystko Polakiem. Śląsk pozostał polskim.

I zwyciężyła wola Polaków z Zaolzia. Ziarno miłości Ojczyzny rzucane przez nauczyciela polskiego na Zaolziu wydało bogate plony. Zwyciężyła wola całego Narodu polskiego.

Sprawiedliwości dziejowej stało się zadość. Krew synów tej prastarej ziemi Piastów nie poszła na marne. Krew ich — trudy i znoje zrodzą nowych zapaleńców, bohaterów i mścicieli. Życie i czyny, troski i znoje, katusze, ofiara krwi i mienia — to zawiązki — przejęte przez młode, gorące serca dziecięce całej Polski, które będą się rozwijać, róść i potężnieć, aby je w stosownej chwili złożyć w ofierze Ojczyźnie.

*

Cieszymy się z powrotu Śląska Zaolzańskiego do Polski. Cieszymy się, że mocarstwowa Polska powiększyła swój obszar o 800 km. kw. ziemi, bogatej w gorejące dla Polski serca i w wielkie zasoby mineralne. Radujemy się, że tam za rzeką Olzą stanęła po wiekach stopa żołnierza polskiego,

gotowego każdej chwili do boju o każdy skrawek ziemi polskiej. Radujemy się, że na prastarej ziemi Piastów załopotała znowu flaga biało-czerwona.

„Ale poza radością, która jest i musi być z natury rzeczy w naszych sercach, na pewno jest i duma z tego, że przetrwaliśmy jako twardzi, hartowni Polacy, którzy nie ugięli się, manifestując stale swoją wolę powrotu do Macierzy i to, że czują się Polakami i Polakami pozostaną“ (słowa Marsz. Śmigłego-Rydza).

Ten zbiorowy akt Narodu Polskiego z tej i z tamtej strony Olzy — akt nazwany wolą Narodu, która doprowadziła do tej ważnej chwili dziejowej — zrodziła w konsekwencji dumę narodową.

Wola i duma narodowa — to podstawowe czynniki dźwigania wzwyż Rzeczypospolitej na każdym polu. Zrealizowana wola Narodu i wypływająca z niej duma zapoczątkowały nowy okres życia państwowego i narodowego. Stały się one bodźcami wskrzeszającymi przywiązanie i miłość Ojczyzny.

Ileż razy, my wychowawcy, świadomi swych obowiązków wobec wychowywanej młodzieży i Państwa, odwoływaliśmy się w pracy pedagogicznej do tych terminów: wola i duma narodowa. Dawaliśmy tak często dzieciom barwne obrazy tych zalet patriotycznych sięgając w bliższą i dalszą przeszłość historii Polski. Ostatnie minione dni ułatwiły nam zrealizowanie tych ważnych momentów wychowawczych. My i nasze dzieci byliśmy w tych ważnych dniach poważną częścią zbiorowej woli narodu — my i nasze dzieci wzajemnie podkreślaliśmy, że nasza duma nie pozwala w krytycznych dniach na jakiekolwiek ustępstwo.

Czyż mogły być piękniejsze dni i chwile dla kształtowania serc dziecięcych w kierunku ofiar i poświęceń dla kraju niż te, które co dopiero przeżywaliśmy?

Serca dziecięce są jeszcze gorące, one pałają jeszcze żarem miłości Ojczyzny i na długo takimi pozostaną. Niech te głębokie przeżycia przy dalszej naszej pomocy wyżłobią w nich niezatarte ślady woli i dumy.

„Naród polski przy sposobności tych wielkich dni odniósł jeszcze jedną wielką korzyść. Teraz, jak żołnierz, kiedy do bitwy idzie, kiedy wie, że za chwilę stanie w obliczu niebezpieczeństwa, ogląda swą broń, patrzy, czy karabin ma nabity — tak samo i naród polski w owych dniach spojrzał po sobie, na swoją broń moralną, rozejrzał się jak ma postąpić, zrobił apel swoich sił duchowych, swej wiary i woli. Wtedy stwierdził w swej duszy zdrowy instynkt narodowy i państwowy, potrzebny każdemu narodowi i każdemu państwu, które chce się utrzymać na powierzchni życia międzynarodowego. Zobaczył, co jest zdrowym ziarnem, a co plewą, co jest kruszcem twardym, a co gliną, która się rozsypie między palcami".

Stąd twierdzić możemy, że uwagi wyrażone w nrze 16 *Przyjaciela Szkoły* z br. — że *naczelnym zadaniem szkoły powszechnej w realizacji problemu obrony kraju jest psychiczno-moralne przygotowanie wychowanków, przyszłych obywateli-żołnierzy do nowoczesnej wojny, w której wziąć musi udział cały naród* (str. 601) — mają istotnie głębokie znaczenie natury państwowej. Stąd też płynący wniosek, że rozpoczętą w tym kierunku akcję musi szkoła kontynuować dalej, a zagadnienie to w najbliższym okresie rozszerzyć i pogłębić.

Powrót Śląska Zaolzańskiego wzbudził tak w starszym jak i młodszym społeczeństwie polskim wiarę we własne siły. Wiara we własne siły, wiara w siły i żywotność narodu — oto nowe, głęboko wartościowe pierwiastki wychowawcze tak bardzo potrzebne w wychowaniu młodzieży na ludzi dzielnych, twórczych i ofiarnych.

Tak człowiek dorosły jak i dziecko budują wiarę w swoje siły i przyszłość Państwa i Narodu na czynach. Czynów, stanowiących o żywotności i przyszłości Polski, wykazało nasze życie państwowe sporą ilość. Starczy wspomnieć takie jak powstanie Gdyni, COP — ale moment ostatni, na tle którego rozwijamy nasze rozważania — to fakt przewyższający wszystkie inne, to fakt o specjalnym charakterze.

Fakt ten był doskonałą lekcją poglądową sił i wartości Narodu Polskiego. Ta lekcja czynnego patriotyzmu

dała przemożne korzyści naszym wychowankom. Nam należy te wartościowe przeżycia odnawiać, pogłębiać i wskazywać nowe możliwości wyrażania czynem woli Narodu i wiary w jej urzeczywistnienie. A ziem, które podobnie jak ziemia zaolzańska pozostały poza granicami Polski, jest więcej. Zdaje mi się, że nie będzie przestępstwem wychowawczym, jeżeli w okresie rozbrzmiewania hasła o „samostanowieniu narodów" uświadomimy młodzieży i starszemu społeczeństwu, że sztuczne granice, rozdzierające żywe ciało Narodu Polskiego muszą runąć, a prastare ziemie polskie, tylko nam jako odwiecznym ich włodarzom przynależne, muszą wrócić do Macierzy. Uświadomienie tej prawdy jest tym bardziej wskazane, jeżeli uprzytomnimy sobie, że tam za granicami Polski wpaja się w młodzież nie tylko fałszywe wieści o pochodzeniu ziem, ale wychowuje się je dalej w duchu zaborczym.

Wychowanie młodzieży polskiej w zakresie obronności kraju nie może w żadnym wypadku mieć charakteru defenzywnego — musimy koniecznie wyrabiać w młodzieży prężność na zewnątrz. Chwila ku temu, po zdobyciu Zaolzia jest doskonała. Młodzież i starsze społeczeństwo żyją w radości zwycięstwa i są gotowi do nowych a zawsze zwycięskich czynów.

*

„Daleko jeszcze naszemu społeczeństwu do politycznej dojrzałości... uświadomiłem sobie na nowo ową przykrą rozbieżność między słowami a czynem" (z „Dopisku redaktora" do nru 16 *Przyjaciela Szkoły*.

Stoi więc przed nami nowy dział pracy wychowawczej. Zharmonizować musimy w wychowankach słowa z czynem. Wychować musimy społeczeństwo jak najbardziej odporne na wszelkiego rodzaju dywersję. Uodpornić musimy społeczeństwo polskie na wszelkiego rodzaju plotki siejące zamęt. Zrealizowanie tych postulatów jest bezwzględnie trudne — ale idźmy do tej pracy z wiarą, że się nam uda.

Zapomniał Naród Polski w tych dziejowych dniach o różnicach, które go nieraz dzieliły. Rzeczy małe i podrzędne

ustąpiły sprawom o pierwszorzędnej wadze. Naród polski zjednoczył się i miał przed sobą jedno hasło: „Śląsk Zaolzański musi wrócić do Polski". Jedność narodowa w chwilach dziejowych, to jedna z fundamentalnych zasad silnego społeczeństwa. Wychować społeczeństwo, które w podobnych chwilach umiałoby się jednoczyć — oto dalsze założenie wychowawcze stojące przed nauczycielstwem polskim. Ostatnio przeżywany przykład jest bardzo dobrą ilustracją, którą posłużyć się możemy przy każdej nadającej się sposobności.

Dzieci szkolne były bardzo silnie psychicznie złączone z wydarzeniami, jakie Polska przeżywała. Te psychiczne przeżycia dały im bardzo dużo. Poczuły się one cząstką wielkiej polskiej rodziny. Poczuły, że i na ich barkach spoczywa wygranie dziejowego wydarzenia — tym bardziej, gdy nauczyciel ów moment wychowawczy należycie dzieciom podkreślił. Złączmy jednak nasze dzieci także czynem z Śląskiem Zaolzańskim. Jeżeli inicjatywa czynu nie wyszła od dzieci, podsuńmy im dyskretnie złożenie choć najmniejszej ofiary na Zaolzie. Akcja przeprowadzona w tym kierunku w niektórych szkołach dała dobre wyniki. Czas ku temu jest zawsze aktualny i długo takim pozostanie. Czyn zaś będzie nowym dorobkiem wychowawczym.

Jeżeli rozważamy wielkie wrześniowe i październikowe dni tegoroczne w życiu Państwa Polskiego, podkreślić musimy także znaczenie radia. „Radio Polskie" zdało swój egzamin, było nauczycielem i wychowawcą nie tylko starszego społeczeństwa, ale i tych najmniejszych obywateli. „Radio Polskie" budziło w dzieciach wiarę i zaufanie w siły Narodu i Jego uzasadnione żądania i podnosiło z dnia na dzień tętno serc polskich. Trudno skreślić wszystkie wartości wychowawcze, jakie odniosły dzieci słuchające w tym okresie audycyj „Radia Polskiego". Radio ułatwiło pracę wychowawczą nauczycielowi i stało się samo wychowawcą*).

Prócz radia brała udział w akcji wychowawczej także prasa. Młodzież szkolna rozchwytywała w tych dniach gazety

---

*) Wyciągając stąd wniosek praktyczny podkreślajmy konieczność posiadania radioodbiornika przez każdą szkołę.

i czasopisma, a specjalnym powodzeniem cieszyły się ilustracje, umieszczane w dziennikach. Prasa przynosi nadal wiadomości i ilustracje z terenu Zaolzia — stwórzmy więc z wycinków gazetkę szkolną, która informowałaby stale dzieci o tej „nowej Polsce“.

Chwila tak bogata w pierwiastki wychowawcze jak odzyskanie Śląska Zaolzańskiego zdarza się rzadko. Trzeba więc ją specjalnie wykorzystać, aby wytworzyć typ moralnego przodownika, który by swą wolą wykuwał Polsce nowe zręby, a stanowczą decyzją potęgował jej mocarstwowość — typ człowieka, który by swą ofiarnością i obowiązkowością zagrzewał innych, który byłby zdolny do wielkich i szlachetnych ofiar dla Polski.

Rydzyna (woj. poznańskie) *Józef Przewoźny*

ZASADY ORGANIZACJI SAMOKSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA

„W sprawie wychowania procesowi samokształcenia należy wyznaczyć najważniejsze miejsce. Wielki rozwój ludzkości dokonał się przeważnie drogą samokształcenia“. *SPENCER.*

„Wszystkie w dziejach świata największe umysły zawdzięczają wielkość swą samokształceniu. Szkoła i uniwersytet wydają fachowców, lecz nie tworzą jeszcze wyższego typu inteligencji. *J. WASOWSKI*

I.

Im bardziej zdajemy sobie sprawę z tego, jak wiele u nas jest zaniedbanej pracy na polu społecznym, politycznym, ekonomicznym, kulturalnym i wychowawczym i jak bardzo powinno nam zależeć na tym, aby wreszcie te zaniedbania usunąć, braki uzupełnić i zastąpić je nowymi wartościami wysuniętymi przez samo życie, tym więcej przychodzimy do przekonania, że sprawa wszechstronnego poznawania życia wciąż jest zagadnieniem aktualnym, szczególnie dla nauczyciela. Tak się złożyło, że nauczyciel jest bodaj że jedynym pionierem, jedynym rzecznikiem i mandatariuszem kultury i oświaty w najodleglejszych zakątkach Rzeczypospolitej.

Życie współczesnego społeczeństwa z jego zawrotnym tempem wysuwa przed nauczycielem coraz nowe i nowe problemy, od których umiejętnego rozstrzygnięcia, rzec można śmiało, zależy nie tylko wartość szkoły polskiej, lecz i wartość samego społeczeństwa i jego kulturalnego, społecznego i ekonomicznego dorobku.

Minęły bezpowrotnie te czasy, kiedy nauczyciel mógł ograniczyć się do spraw i zagadnień jego jednego obchodzących i interesujących, tj. do spraw dotyczących metod nauczania i wychowania. Życie współczesnej szkoły nie może być pomyślane w oderwaniu od życia społeczeństwa. Strumienie tak jednego jak drugiego znalazły się we wspólnym łożysku. Nauczycielowi przypadła zaszczytna, aczkolwiek bardzo trudna, bo wymagająca ogromnego taktu i doświadczenia, rola sternika. Te właśnie względy przemawiają za tym, iż współczesny nauczyciel nie może i nie ma prawa pozostawać nieczułym i indyferentnym wobec rozgrywek społecznych i politycznych. To lub inne podejście do spraw zawodowych socjologów, ekonomistów i polityków nieraz koliduje z założeniami i ideologią, jakim powinien hołdować nauczyciel. Niewłaściwe rozwiązanie lub rozstrzygnięcie pewnych zagadnień natury społecznej, politycznej i ekonomicznej może przede wszystkim ujemnie zaważyć na losach szkoły, mającej tworzyć nowy typ obywatela Polaka — jednostkę uspołecznioną i społecznie twórczą, od której zależy dalszy rozwój oświaty i kultury. Obowiązkiem nauczyciela jest wnikanie w te sprawy, wyrobienie na nie własnego poglądu, umiejętność wiązania jednych zjawisk z drugimi, ustalania ich wzajemnej zależności lub sprzeczności z ideą przewodnią, jakiej hołduje współczesne społeczeństwo. Żyjemy w dobie przewartościowywania wszelkich wartości i ideałów. Wiele z nich nie wytrzymało próby życia i zbankrutowało. Lecz w ogniu walk i zmagań rodzą się nowe ideały, powstają nowe wartości o różnym gatunku ciężarowym. Najtęższe umysły spośród myślicieli, polityków, uczonych i filozofów wysuwają na czoło życia współczesnego nowe ideały i wartości.

Rzecz jasna, iż nauczyciel nie może nad wszystkim przejść do porządku dziennego. Więcej —

„Nauczyciel godny tej nazwy nie może być zamknięty w więzach myśli jednego społeczeństwa, lecz powinien być człowiekiem zupełnym, mieć poczucie pełni moralnej, szczepić ideały ludzkości, hodować w duszach wszelkie zarodki uczuć i idei humanitarnych“[1]).

„Zupełnym człowiekiem“ stanie się tylko ten, kto potrafi w chaosie wiadomości, narzuconych przez ludzi o odmiennych, często sprzecznych zapatrywaniach, zaprowadzić ład i harmonię, jedność poglądu i stanowiska, przesiać cały ten plon przez sito krytyki indywidualnej i odrzucić plewy“[2]).

Innymi słowy, współczesny nauczyciel powinien posiadać bogatą i silną osobowość, wyrobiony i skrystalizowany światopogląd, umiejętność korzystania z dorobku kulturalnego w pełnym znaczeniu tego słowa i brania udziału w pełni życia społecznego, politycznego i kulturalnego. Tych kilka wstępnych uwag chyba wystarczy, by uświadomić i w dostatecznej mierze ocenić doniosłość roli i odpowiedzialność, jakie spoczywają na barkach współczesnego nauczyciela.

Zrozumienie roli i świadomość odpowiedzialności nakładają na barki nauczyciela obowiązek ustawicznego trzymania ręki na pulsie umysłowości współczesnego świata. Stąd wynika, iż nauczyciel, by sprostać temu zadaniu, powinien systematycznie dokształcać się, tym bardziej, że w zakładach kształcenia nauczycieli, jak słusznie zaznacza dr Wł. Spasowski, „prawie nigdy i nigdzie nie uczono racjonalnie“.

Luki i niedobory, jakie powstały z tego powodu w całokształcie wykształcenia nauczyciela, powinien on sam usunąć rzetelną i wytrwałą pracą, która, jak powiada J. Bystroń:

„nadaje sens naszemu życiu, pozwala nam rozumieć świat nas otaczający, społeczeństwo, rolę naszą we wszechświecie i życiu społecznym, daje nam wreszcie możność znalezienia jakiejś aktywnej, twórczej postawy wobec świata. Myślimy też, że wychodząc z takich założeń będziemy mogli realizować nowy układ stosunków na innej lepszej niż dotychczas, podstawie, staniemy się może lepsi, bardziej wartościowi; wyścig pracy, pracy inteligentnej, celowej, wytrwałej, zorganizowanej, oto nasze życie. W całokształcie tej pracy i życia naszego celowa, zorganizowana praca umysłowa odgrywa coraz to większą rolę“[3]).

---

[1]) Dr W. Spasowski: *Zasady samokształcenia*, str. 216.
[2]) Dr W. Spasowski: *Zasady samokształcenia*, str. 17.
[3]) Prof. J. Bystroń: *Człowiek i książka*, str. 201.

Zresztą kwestia doniosłości i potrzeby „zorganizowanej pracy umysłowej“ w życiu każdej jednostki myślącej, a tym bardziej nauczyciela, nie jest nowa i nie potrzebuje uzasadnień, jako prawda wszystkim znana i doskonale rozumiana. Chodzi o inną kwestię, mającą najściślejszy związek ze sprawą samokształcenia nauczyciela. Kto już od dłuższego czasu pracuje nad własnym dokształcaniem, ten widocznie przyszedł do przekonania, jak mu dużo czasu zabiera ustalanie i wytknięcie celu i zadań, jakie mają w ostatecznym rezultacie przyświecać pracy samokształceniowej — znalezienie odpowiedniej metody pracy; wreszcie rzecz najistotniejsza — dobór lektury potrzebnej do pogłębienia i rozszerzenia tak zawodowych jak i ogólnych wiadomości.

II.

Sprawy samokształcenia nie należy przede wszystkim nigdy traktować jako środka prowadzącego do zaspokojenia własnych ambicyj wypływających z żądzy wiedzy. Takie podejście do pracy samokształceniowej nie da wyników pozytywnych, nie zespoli nauczyciela z życiem otaczającego go społeczeństwa, a co najgorsze — nauczyciel nie potrafi ująć w swe ręce steru pulsującej wokoło nięgo myśli, nie stanie się też duchowym przewodnikiem środowiska, w którym pracuje i działa.

Stąd wynika, że praca samokształceniowa nie może być pomyślana w oderwaniu od środowiska społecznego. Nauczyciel, jako jednostka, powtarzam, będąca mandatariuszem kultury w tym lub innym środowisku, powinien stać wysoko pod względem umysłowym. Ta świadomość, a równocześnie odpowiedzialność za losy przyszłych pokoleń, winna stać się też źródłem, z którego należy czerpać natchnienie, wskazania i materiały do pracy samokształceniowej. Wiązanie tej pracy ze środowiskiem, siłą rzeczy wysuwa przed nauczycielem zagadnienie pracy badawczo-poznawczej, której terenem będzie nie tylko szkoła, bezpośredni warsztat działalności nauczyciela, ale i ściśle wiążące się ze szkołą życie społeczeństwa we wszystkich jego przejawach. Tak pomyślana praca samokształceniowa

będzie istotnym posunięciem w kierunku zbliżenia szkoły do społeczeństwa i odwrotnie. Łącznikiem zaś zespalającym szkołę ze społeczeństwem powinna stać się młodzież, która przy umiejętnym pokierowaniu będzie wywierała należyty wpływ na kształtowanie stosunków w społeczeństwie i państwie.

„Trzeba, aby młodzież szkolna pod przewodnictwem nauczycieli brała bezpośredni, aktualny udział w działalności grup dorosłych — gminy, państwa, narodu, kościoła, związków ekonomicznych, stowarzyszeń kulturalnych, filantropijnych, sportowych itp.“[4]).

By jednak z powodzeniem przewodniczyć młodzieży i umieć nawiązać ścisły kontakt z „działalnością grup dorosłych“, nauczyciel powinien znać młodzież oraz grupy tworzące realne życie społeczeństwa, umieć wyczuć tętno tego życia. To wyczucie jednak bez bliższego zaznajomienia z podstawowymi prawami, jakie rządzą „gminą, państwem, narodem, kościołem, związkami ekonomicznymi, stowarzyszeniami kulturalnymi, filantropijnymi, sportowymi itp.“ — oraz bez zgłębienia istoty zadań, celów i zamierzeń, jakie przyświecają tym grupom społecznym, jest nie do pomyślenia bez odpowiedniego i głębszego przygotowania naukowego. To właśnie przygotowanie nauczyciel-wychowawca, oświatowiec i społecznik powinien zdobyć drogą samokształcenia.

„Musi on skupić wszystkie swoje siły, wytężyć umysł, serce i wolę, aby jako pracownik najbardziej odpowiedzialny przed przyszłością narodu, stanął na wysokości chwili historycznej i swego wielkiego zadania“[5]).

Nasuwa się więc pytanie: jakie dziedziny wiedzy powinien nauczyciel poznać i zgłębić, by z należytym skutkiem spełnić swoją misję. Uważam, iż pracę należy rozpocząć od dokładnego poznania obiektu bezpośredniej pracy nauczycielskiej, jakim jest dziecko. Niejeden z czytelników gotów mi powiedzieć, że jest to rzecz dobrze znana; o niej nam

---

[4]) Prof. F. Znaniecki: *Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły (Praca Szkolna,* 8/1927, str. 231).

[5]) W. M. Borowski: *Ogólne zarysy wychowania narodowego,* str. 1.

mówiono i w seminariach, i na kursach, i na konferencjach. Tak, nie zaprzeczam; mówiono o tym nawet bardzo dużo. Zgoda z tym. Ale czy my znamy dziecko polskie? Czy my znamy jego zdolności, warunki bytowania tak pod względem ekonomicznym jak i moralnym? Czy my wiemy, jaki wpływ te warunki wywierają na postępy dziecka w nauce i kształtowanie jego osobowości? Odpowiedź na te pytania będzie jedna: nie; my nie znamy dziecka polskiego. Prawda, prace nad poznaniem dzieci są już zapoczątkowane przez Nawroczyńskiego, Kopczyńskiego, Mikłaszewskiego i innych, ale zdobyte przez nich materiały są jeszcze nie dostateczne, by na nich było można oprzeć całokształt wiedzy o dziecku. Należy też zaznaczyć, iż wszystkie badania, które dotychczas zostały przeprowadzone, odnosiły się do dzieci pochodzących ze środowisk wielkomiejskich. Poznanie zaś dzieci wiejskich, jeżeli nie liczyć fragmentarycznych opracowań o charakterze publicystycznym, pozostaje dotychczas poza nawiasem. Do dziś dnia naszą wiedzę o dziecku opieramy na zdobyczach badaczy obcych, takiej miary jak Binet, Stern, Godin, którzy dokonywali swych badań na obcym dla nas terenie. Ich prace mogą mieć dla nas charakter materiałów porównawczych. Środowisko, rasa, klimat, wartości ideałów moralnych, społecznych i państwowych, dążenia społeczeństwa — wszystko to odgrywa pierwszorzędną rolę przy poznaniu dziecka. Te właśnie okoliczności najmocniej przemawiają za tym, by poznanie dziecka polskiego w ogóle a dziecka wiejskiego w szczególności stało się kamieniem węgielnym pracy nauczycielskiej.

W ścisłym związku z omówionym zagadnieniem znajduje się sprawa poznania rodziny jako naturalnej i podstawowej komórki życia społecznego i narodowego. Należy pamiętać, iż Polska jest krajem kontrastów, nie jest jednolita, jak na przykład Anglia. Odrębności kulturalne, ekonomiczne i psychologiczne występują w rozmaitych dzielnicach bardzo wyraźnie. Rzecz oczywista, że te okoliczności wywierają wielki wpływ na kształtowanie rodziny, jej tradycyj, ceremoniału, ustroju, kultury duchowej i materialnej, sto-

sunku do dzieci itd. Jeżeli się zważy, iż wszystkie te wyżej wyszczególnione czynniki odgrywają bardzo ważną rolę w kształtowaniu środowiska wychowawczego, jakim bezspornie jest rodzina, to zupełnie zrozumiałym stanie się potrzeba wyrobienia określonego na nią poglądu ze strony nauczyciela. Nieraz słyszymy narzekania, iż rodzina nie współdziała ze szkołą, nie chce głębiej zobaczyć i zainteresować się pracą wychowawczą szkoły itp. Są to bez wątpienia narzekania słuszne, bo (miejmy odwagę stwierdzić) dotychczas nie zespoliliśmy w jedną całość tych dwu najistotniejszych komórek wychowania państwowego (szkoła) i społecznego (rodzina). Te narzekania znikną tylko wtedy, gdy nauczyciel swoją wiedzą o rodzinie, jako grupie społecznej i współczynniku wychowawczym, zgłębi i wciągnie rodzinę w krąg swoich działań. Poznanie dziecka i rodziny będzie gruntownym przygotowaniem do następnego etapu prac poznawczo-badawczych, jakim jest środowisko społeczne w szerokim znaczeniu tego pojęcia.

Praca nad zgłębieniem wiadomości o środowisku społecznym wymaga od nauczyciela nie tylko zasobu pewnych wiadomości, ale równocześnie wysuwa przed nim kwestię skutecznego oddziaływania na środowisko tak pod względem wychowawczym jak i kulturalnym. By sprostać temu zadaniu, nauczyciel-wychowawca, oświatowiec i społecznik powinien przede wszystkim poznać duszę narodu, jego dążenia, ideały itd. Głównym i najistotniejszym zadaniem wychowania współczesnego jest odrodzenie moralne narodu. Trudno jednak mówić o tym odrodzeniu, kiedy nie znamy bliżej duszy narodowej. Nie mam tu na myśli tak zwanych sfer inteligenckich (urzędnicy, ziemiaństwo, plutokracja), albowiem nie odgrywają one większej roli w kształtowaniu zasadniczej linii rozwoju narodu. Niektóre grupy, jak na przykład ziemiaństwo, faktycznie zakończyły swoje dziejowe posłannictwo i tkwią na powierzchni życia społecznego dzięki tradycji. Natomiast do głosu przychodzą masy narodowe, ściślej lud wieśniaczy, o którym z takim przejęciem i zamiłowaniem pisali W. Reymont, K. Tetmajer, W. Orkan i in.

Poznanie ludu i jego środowiska — wsi, która już nie jest, według określenia M. Reja, „gołą tabliczką“, lecz jest zespołem realnych sił gotowych w każdej chwili zaważyć na losach państwa, będzie wymagało od nauczyciela wytężonej pracy badawczo-poznawczej. Praca ta jest już zapoczątkowana: od czasu do czasu ukazują się monografie poszczególnych wsi. Któż jak nie nauczyciel, człowiek stojący blisko ludu i wsi, przyczyni się do dalszego poznawania wsi? Praca nad poznaniem wsi jest bodaj jedną z najciekawszych prac, albowiem wymaga ona prowadzenia badań różnostronnych i obejmujących wszystkie zjawiska życia społecznego. Obok tego poznanie środowiska, pomimo korzyści poznawczych, jakie przy tym się osiąga, ułatwia równocześnie wydatniejsze oddziaływanie i skuteczniejszy wpływ na kształtowanie ideałów, charakterów i w ogóle życia społecznego. Osiągnięcie tego celu należy uważać za wielki sukces w pracy nauczyciela, bo

„kształtowanie ludzi przez wywieranie należytego wpływu na ich umysły i charaktery jest już działalnością wychowawczą. Będzie ona tym doskonalszą, im lepiej ktoś potrafi gromadzić pod sztandarem swego ideału — przy jednoczesnym poszanowaniu ich indywidualności; wydobywać z nich dużo wysiłku — bez uciekania się do zewnętrznego przymusu; z obojętnych lub wręcz niechętnych wyrobników czynić pracowników służących umiłowanej sprawie z przekonaniem i zapałem“[6]).

I tak problem poznania środowiska, jak wynika z powyższych rozważań, można nazwać wielowymiarowym. Obejmuje on bowiem wszystkie zagadnienia i zjawiska, z jakimi ma styczność nauczyciel nie tylko w danym środowisku, ale zazębia się on równocześnie z życiem regionu i państwa. Stąd wynika, iż praca poznawczo-badawcza nad środowiskiem siłą rzeczy wiąże się z zagadnieniami ideologicznymi, politycznymi, społecznymi, ekonomicznymi, kulturalnymi i oświatowymi w skali państwowej i narodowej. Stąd też płyną dalsze wskazania, jak ma być planowana praca samokształceniowa nauczyciela. (Dokończenie nastąpi)

Wilno *Józef Milenkiewicz*

---

[6]) B. Nawroczyński: *Swoboda i przymus w wychowaniu*, — str. 114.

ORGANIZACJA UROCZYSTOŚCI SZKOLNYCH

1. Uwagi krytyczne. — 2. Wartości wychowawcze uroczystości. — 3. Organizacja uroczystości. — 4. Zagadnienia. — 5. Literatura.

1. Uroczystości szkolne nie zadowalają prawie że nikogo: nauczycielstwo widzi w nich wiele bezdusznej formalistyki, młodzież odczuwa bardzo często nudę. Może nawet więcej młodzież odczuwa, niż my widzimy? — By się o tym przekonać, wystarczy przeczytać pisemka, wydawane przez młodzież, np. *Przez Pryzmat*. W jednym z pierwszych numerów jest artykulik, którego treść wiąże się ściśle z omawianym tematem. Zacytuję go w wyjątkach, bo opinia jest charakterystyczna*):

„Posłuchaj tylko kilku przemówień, weź udział w kilku obchodach (3 Maja, 11 Listopada), a nabierzesz przekonania, że całe siły państwa i narodu spoczywały i spoczywają na tych kilku powtarzanych przy każdej okazji zdaniach". „Dla nas cały kult do historii ogranicza się do obchodów najczęściej szablonowo nudnych i naszpikowanych frazesami. Ten ogrom słów, ten zalew przybudówek i nadbudówek przerastających i zasłaniających naszą wielką przeszłość, tysiąc okrzyków i akademij, tysiąc przemówień, przesłaniają nam cieniem olbrzymiej, zwyrodniałej formy istotną treść". Zakończenie artykuliku jest takie: „My młodzi żądamy czynu! Brzydzimy się frazesami! Jeżeli potrafimy się zdobyć na coś więcej niż zwykły, tyle już razy „odegrany" obchód, to święto państwowe czy narodowe na pewno nie będzie dla nas uczniów dniem tylko wolnym od nauki!".

Spojrzenie na obchody, jak widać, pełne świeżości, nieskażone jeszcze nałogami i kwietyzmem. Czy w całej pełni słuszne — zobaczymy później; można się jednak zgodzić z tym, że nasze obchody, nie tylko zresztą szkolne, istotnie są omotane pajęczyną frazesu i nie mogą się, mimo wysiłków nauczycielstwa, wydobyć z tych sieci. Istotę rzeczy widzi się wciąż (w większej lub mniejszej mierze) w tym, by obchód był, by śpiew był i muzyka, deklamacje i przemówienie. Niewątpliwie wszystko to jest szczere w ustach wykonawców, nudne jednak i bez głębszej treści dla słuchaczów. Bo cóż z tego, że słowa wielkie, ton wysoki, okrzyk donośny, gdy ulata to wszystko ponad głowami młodzieży i do jej duszy nie trafia?! — Uroczystość taka przechodzi bez wrażenia, nie spełnia tej roli, jaka jest zamierzona. Wie o tym nauczycielstwo, odczuwa młodzież. I to jest objaw dodatni. Krytyczne, przejaskrawione nawet spojrzenie może rozbić skorupę tradycyjnych przyzwyczajeń

---

*) *Przez Pryzmat*. Czasopismo Młodzieży Państwowego Gimnazjum Ogólnokształcącego i Liceum Humanistycznego w Wągrowcu, Nr 4, r. 1938, z artykułu J. Cybulińskiego: *Frazesy... frazesy*. — Przypominają się tu też słowa z *Rajskiej jabłoni* Poli Gojawiczyńskiej (Warszawa 1938, t. II., str. 152—3): „We krwi miało się język ojczysty i wiarę i miłość swojej ziemi i Zuzanna nie mogła zrozumieć dlaczego starsi z takim zapałem starają się utwierdzać młodzież w tych uczuciach przyrodzonych i oczywistych". „Tak samo jak *miłość ojczyzny była w niej* (podkr. moje — St. N.) mimo stu akademii, na których słowo to powtarzało się nieskończoną ilość razy".

i udoskonalić organizację obchodów. Bo o to właśnie idzie, a nie o krytykę dla krytyki.

2.. Nie idzie też o to, by usunąć z życia szkoły wszelkie uroczystości. Niewątpliwie było ich (i jeszcze jest) zbyt dużo, ale powoli to się normuje i pozostaną tylko te, które przypominają istotnie ważny, przełomowy moment w życiu naszej państwowości i społeczeństwa. Takie obchody wiążą teraźniejszość z przeszłością, wyobraźni podsuwają obrazy z życia wielkich ludzi, budzą wiarę w przyszłość, budzą chęć do pracy dla Tej, która tak wielką ma przeszłość i dla której tylu wielkich ludzi z poświęceniem pracowało i krew przelewało. Takie przypomnienie — takie rozpalenie wyobraźni i rozbudzenie woli czynu — to bardzo ważny czynnik w wychowaniu obywatelskim. Ale musi to być rzeczywiście rozpalenie wyobraźni, musi być pobudzenie do czynu. Tu słowo i muzyka jest niezastąpionym środkiem, oddziaływującym na psychikę, ale jedno i drugie musi być użyte w sposób odpowiedni. Jednak prócz słowa i muzyki trzeba jeszcze czegoś więcej: obraz, emocja — to wstęp tylko, punkt wyjścia; po nim przyjść musi czyn, działanie. To tak, jak w rodzinie: życzenie, wierszyk — miłe, potrzebne, — ale o ile milsze, o ile wartościowsze, gdy dziecko pomoże rodzicom w pracy, gdy ofiaruje coś, co własnym zdobyło wysiłkiem. Tak samo w czasie obchodu: działanie winno być jego istotną częścią. Bo to nawet dziwne, gdy w czasie uroczystości donośnym głosem opiewa się czyny wielkich ludzi czy mas ludzkich; oni pracowali, oni krew przelewali; a po tych słowach nic, żaden czyn dzieci. Konsekwentnie winno być tak: ich czyny podziwiamy, więc też czynem dzień wielki uczcimy a nie wyłącznie słowem. Bo te słowa — to najczęściej frazesy. A frazesami czcić pamięć wielkich dni — to na pewno mało!

Przeczytajmy kilka myśli Józefa Piłsudskiego. On całe życie ze słowem czyny wiązał i czynami budował:

1. Jedynie czyn ma znaczenie. Najlepsze chęci pozostają bez skutku, o ile nie pociągają za sobą następstw praktycznych.
   (*Pisma — mowy — rozkazy;* t. V, str. 43)
2. Ogromnie rozpowszechnione jest u nas pojęciowe wytwarzanie przeszkód i panowanie słowa nad rzeczywistością. Na każdym kroku widać, jak ludzie tworzą fetysze, argumenty i przeróżne twory, które żyjąc życiem własnym, stają się potem dla ich twórców nieprzebytą zaporą. (*Pisma,* t. IV, str. 80)
3. Tylko ten człowiek wart nazwy człowieka, który ma pewne przekonania i potrafi je bez względu na skutki wyznać czynem.
   (*Pisma,* t. II. str. 5)
4. Słabość ma zawsze jedną konsekwencję — zamiłowanie do wielkich słów bez treści. (*Pisma,* t. VIII, str. 162)

Rozumiemy teraz jeszcze lepiej, dlaczego tak wielki nacisk trzeba kłaść w wychowaniu na czyn, na wiązanie słowa z działaniem, na zwalczanie frazesu. Bo nawet w wypadku, gdyby owa część słowno-muzyczna nie oddziałała na psychikę dziecka, czyn — z myślą o uczczeniu dnia wykonany — pozostawi ślad w korze mózgowej. A im takich śladów więcej, tym łatwiej urobimy owe przyzwyczajenia, o które nam tak chodzi. Jedna tylko jeszcze uwaga: ów czyn winien mieć społeczną wartość; winno to być coś, co będzie pożyteczne dla innych. Bo przecież i samo przygotowanie słowno-muzycznej części jest też czynem; czynem tych, którzy przygotowują; czynem wartości często wątpliwej, bo oprócz wysiłku pamięci nie ma nic innego, nie ma nawet zrozumienia treści wypowiadanych zdań.

Dwa więc zagadnienia wchodzą tu w rachubę: takie organizowanie części widowiskowej, by istotnie oddziałała na młodzież; i drugie: z uroczystością winien być związany konkretny, społeczny czyn.

3. Organizacja uroczystości — to dwie przede wszystkim kwestie: przemyślenie i przygotowanie oraz samo wykonanie. Punktem trzecim może być kontrola: sprawdzenie, czy realizacja była zgodna z przygotowaniem.

a) Czynności przygotowawcze: ustalenie zakresu, zestawienie środków, podział pracy, obmyślenie czynu. Zakres może być różny: krótka, kwadransowa uroczystość dla wszystkich dzieci, albo też godzinne i dłuższe widowisko. Jedno i drugie ma swoje zalety: pierwsze łatwiej zorganizować, drugie wymaga dużo wysiłków i środków, ale za to budzi — jeśli jest barwnym widowiskiem — wielkie zainteresowanie.

Środki: śpiew, muzyka, recytacje zbiorowe, inscenizacje, obrazki sceniczne. — A występy indywidualne? — Tych jak najmniej, bo wielkiego znaczenia wychowawczego nie mają, są też przyczyną powstawania różnych zaburzeń: tremy, gorączki, uderzenia krwi do głowy itp. Materiał musi być dostosowany do umysłowości dzieci, musi też być utrzymana więź wewnętrzna między wszystkimi produkcjami: nie luźne kawałeczki, lecz zharmonizowana całość. Jeśli trudno taki materiał dobrać, jeden z uczniów może poszczególne punkty wiązać kilku zdaniami. Nie silić się na zbytnią oryginalność: korzystać z istniejących opracowań, ale traktować je jako wybór materiału, a nie jako schemat do niewolniczego odtwarzania. Materiałem winno być również to wszystko z pracy codziennej szkolnej, co ideowo wiąże się z obchodem. Im więcej takiego materiału, tym lepiej: zadowolenie klasy (popis!), podniesienie poziomu przygotowań itp.

Podział pracy: trzeba to przemyśleć drobiazgowo, bo pominięcie tego punktu — to albo zrzucenie na barki jednego wszy-

stkich czynności, albo wprowadzenie chaosu. Prace można podzielić między nauczycieli i uczniów*); nad całością jednak musi czuwać jednostka albo mała komisja. Każdy z pracujących winien dokładnie wiedzieć, co ma zrobić i w jakim terminie. Komisja bada, jak praca postępuje, zachęca, uczestniczy w próbach i ostatecznie kwalifikuje. Czas, potrzebny do racjonalnego przygotowania uroczystości, nie może być zbyt krótki: okres musi być taki, by wystarczył do opanowania pamięciowego wszystkich tekstów. Suflera w czasie uroczystości być nie powinno, gdyż podpowiadanie psuje nastrój. — Zbyt długi okres przygotowań nie jest też wskazany, bo nuży i zniechęca: jeden miesiąc winien najzupełniej wystarczyć.

Przemyślenie musi dotyczyć również zagadnienia czynu. Najlepiej, jeśli część słowno-muzyczna będzie z czynem związana: będzie nawiązaniem, wstępem. Przygotować czyn można w ten sposób, że w dniu święta wszystko już będzie wykonane i po części widowiskowej nastąpi przegląd prac, albo też w święto powzięcie inicjatywy i wyznaczenie terminu wykonania. Najlepsze są takie prace, które od razu można wykonać: sadzenie drzew, porządkowanie drogi. Ale nie zawsze tak można: gdy np. czynem będzie przygotowanie serii środków pomocniczych dla szkoły, to praca musi potrwać czas dłuższy. Zawsze najtrudniej dokonać jest wyboru pracy. Bo dość modne sadzenie drzewek może być zorganizowane jeden raz lub dwa, lecz nie stale, nadaje się zresztą specjalnie na dzień lasu. Trzeba więc sięgnąć do potrzeb szkoły i środowiska: np. albumy ilustracji dla szpitala, zabawki dla sierocińca, różne przedmioty użytkowe dla domu starców, album z czasu wojny dla weterana, album dla szkoły za granicą itp. Nie należy bać się rzeczy drobnych, na pozór śmiesznych w zestawieniu z ważnym dniem obchodu: nie śmieszne bowiem jest uczczenie święta przez wykonanie np. zabawek, ale śmieszną rzeczą jest, gdy napuszone słowa i frazesem omotane przemówienia mają być owym uczczeniem. Charakter człowieka urabiają nie te wielkie, odświętne działania, lecz owe drobne, codzienne czyny. To tak, jak z obrazem mozaikowym, tworzonym z kamyczków: tym wizerunek piękniejszy, im kamyczki drobniejsze a staranniej dobrane. O tę to staranność idzie nam w działalności wychowawczej więcej, niż o wielkie a pozbawione najczęściej szczerości czyny.

b) Czynności realizacyjne: wykonanie bardzo staranne, wszystkie dzieci winny wziąć udział w pracy, organizacja wykonania sprawna. Jeśli o czyn idzie, winien to być w zasadzie czyn zbiorowy, a nie zespół luźnych czynności**). Szczególnie

*) Por. uwagę na str. 276 *Programu dla szkół powsz. III stopnia*: „...przy uroczystościach szkolnych... brać należy pod uwagę i coraz aktywniejszy udział dzieci w organizowaniu tych uroczystości".

**) Por. T. Kotarbińskiego *Czyn* — Lwów 1934, strona 15.

ważna jest staranność wykonania: w tym przede wszystkim winien przejawić się stosunek dzieci do wielkiego dnia. Odnosi się to zarówno do części słowno-muzycznej jak i do czynu. Trzeba też pamiętać o zorganizowaniu stałej opieki nad wykonanymi przedmiotami: pielęgnowanie zasadzonego drzewka, naprawa środków pomocniczych itp.

c) Kontrola czynności. Najczęściej pomija się ten punkt: uroczystość ukończona — wszystko skończone! A tak być nie powinno. Sekcja, komisja czy całe grono winno rozpatrzyć całość, spojrzeć krytycznie — nie po to oczywiście, by dokuczyć nierozważnym słówkiem organizatorom i wykonawcom, lecz by wyciągnąć wnioski: co było dobre, co można by zrobić lepiej, co zakwalifikować do powtórzenia w czasie następnej uroczystości. Takie krytyczne spojrzenie dopomoże do usunięcia werbalnych fragmentów, do udoskonalenia organizacji w przyszłości — i może też doprowadzić do ustalenia najbardziej odpowiednich form uroczystości w danej szkole i w danym środowisku.

4. Nie wszystko mogło być w artykule omówione. Pozostało dużo jeszcze kwestii, nad którymi warto się zastanowić, podyskutować i gromadzić spostrzeżenia z własnego środowiska. Szczególnie warto „podpatrywać” zwyczaje uroczystościowe w instytucjach, mających wiekową tradycję, obserwować wpływ różnych obrzędów na tłumy, popatrzeć na to wszystko okiem trzeźwym i dojrzeć rzeczy dobre i złe. Są też zagadnienia inne, które wiążą się z tematem np.: kiedy słowo ma znaczenie czynu; frazesy w naszym życiu potocznym; frazesy w działalności tzw. patriotycznej; wartość inicjatywy dzieci przy organizowaniu uroczystości; znaczenie zbiorowej recytacji i strony ujemne występów indywidualnych; znaczenie barwnych widowisk; rola symboli w uroczystościach (hymn, sztandar, herb); czy miałoby wartość wychowawczą wprowadzenie do obchodów niezmiennej, stale powtarzającej się części słowno-muzycznej (recytacje, śpiew zbiorowy, uczczenie sztandaru).

5. Przy rozwiązaniu tych i innych podobnych zagadnień pomocą może być istniejąca już literatura przedmiotu. Wymienię tu kilka pozycji o charakterze bardziej zasadniczym, pomijam zaś zupełnie opracowania praktyczne w postaci gotowych materiałów obchodowych, gdyż nie mieszczą się one w ramach niniejszej pracy.

1. *Teatr w szkole.* Roczniki I—IV. Bardzo dużo w nich materiałów teoretycznych i praktycznych. Z teoretycznych związanych z tematem artykułów, należy wymienić: H. Ładosz: *Obchody i uroczystości;* r. 1934/35, str. 35—36; — L. Kitz: *Jeszcze o obchodach;* 1934/35, str. 126—127.

2. Bieda St.: *W sprawie organizowania obchodów i uroczystości szkolnych, (Praca Szkolna,* 1934/5, str. 33—35).
3. Biernacki Jan: *Organizacja poranków szkolnych. — (Praca Szkolna,* 1933/4 str. 187—190).
4. Gałecki Wł.: *Organizacja szkoły.* — Artykuł w *Encyklopedii Wychowania,* t. III, str. 206—207, rozdział pt. „Uroczystości szkolne".
5. Kotarbiński Tadeusz: *Czyn.* — Lwów 1934.
6. Nowaczyk St. (Miros): *Wychowanie człowieka czynu. (Przyjaciel Szkoły,* r. 1928, str. 529—531).
7. Nowak J.: *Uroczystości szkolne* (bibliografia). - Warszawa 1938.
8. Ostrowski J.: *Obchody i uroczystości jako czynnik wychowania państwowego. (Zrąb* 1934, str. 56—62).
9. Racinowski S.: *Uroczystości państwowe w szkole. (Przyjaciel Szkoły,* 1934, str. 805—807).
10. Szpunar J.: *Pogadanki i obchody okolicznościowe w klasie. (Przyjaciel Szkoły,* 1935, str. 748—752).
11. Tomaszewski J.: *Na marginesie okolicznościowych przemówień podczas obchodów szkolnych. (Przyjaciel Szkoły,* 1932, str. 190—193).
12. Woźniak Teofil: *O organizowaniu obchodów i uroczystości szkolnych. (Praca Szkolna,* 1936/37, str. 51—53).

Toruń *Stanisław Nowaczyk*

REPETENCI W MOJEJ SZKOLE

W roku szkolnym 1936/37 przydzielono mi naukę geografii i przyrody w oddziale V, który powstał z początkiem roku szkolnego 1935/36 (kl. IV) jako tzw. „klasa repetentów". W następnym roku szkolnym promowano wszystkich uczniów tej klasy do klasy V. W klasie tej nie było ani jednego dziecka z właściwego rocznika, a materiał uczniowski tej klasy (20 chłopców i 18 dziewcząt) stanowiły dzieci cofnięte z oddziałów VIa, VIb, VIIa, VIIb a nawet VIII. Ponieważ w szkole, o której mowa[1]), objąłem obowiązki z początkiem roku szkolnego 1936/37 jako „nowa siła", rozpocząłem pracę gruntownym studium dziejów wspomnianej wyżej klasy. Już wstępne badania dały rezultat tak ciekawy, że postanowiłem zbadać kwestię drugorocznych w całej szkole na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat (1926/27—1936/37). W badaniach wykorzystałem wszystkie dokumenty posiadane przez szkołę: księgi główne, dzienniki klasowe, księgi ocen. Poza tym pracę oparłem na obserwacjach i badaniach uczniów niepromowanych (badania inteligencji, indagacja, wywiad ustny z wychowawcami) oraz na wywiadzie środowiskowym.

Oto niektóre liczby ilustrujące klęskę drugoroczności w tutejszej szkole. W roku szk. 1928/29 było tylko 2/6[2]), 1929/30 2/8, 1930/31

---

[1]) 8-kl. koedukacyjna publ. szkoła powszechna nr. 1 w Orzeszu na Śląsku.
[2]) Czytaj: Było tylko dwie na sześć klas.

2/11 klas, w których liczba uczniów drugorocznych nie przekraczała 10% ogólnej liczby uczniów danej klasy. Największe nasilenie drugoroczności występuje w latach 1929/30 i 1930/31 (lata wzrastającego stale kryzysu ekonomicznego). Podaję odsetek repetentów w niektórych klasach w tym czasie:

w r. szk. 1929/30: 12,8 — 13,3 — 14,2 — 17,8 — 18,2 — 22,7
1930/31: 18,6 — 20,5 — 22,7 — 27,9.

W roku szkolnym 1930/31 byli repetenci nawet w klasie VIII: 3,7%. Uderza wysoki odsetek repetentów w klasach środkowych (IV i V), który spowodował utworzenie „klasy repetentów". Przeciętny % powtarzających klasy w tutejszej szkole za okres ostatnich dziesięciu lat wynosi 11,6% (w liczbach bezwzględnych daje to 63/543).

W ścisłym związku ze sprawą repetentów pozostaje zagadnienie absolwentów szkoły. Jaki % dzieci dochodzi do klasy VIII? Oto pytanie, na które szukałem odpowiedzi. W roku szkolnym 1927/28 wstąpiło do klasy I chłopców 43, dziewcząt 50, razem 93 dzieci.

Z tego w roku szkolnym 1934/35 opuściło klasę VIII chłopców 15, dziewcząt 19, razem 34, więc do klasy VIII doszło zaledwie 36,55%.

W roku szkolnym 1935/36 z dzieci, które wstąpiły w r. szk. 1928/29, znalazło się w klasie VIII 12/43 chłopców, 24/52 dziewcząt, a więc 36/95 dzieci czyli 37,89%. Analogicznie dla lat szkolnych 1929/30 (kl. I) i 1936/37 (klasa VIII) otrzymamy 41/107 dzieci, co stanowi 38,32%. Odsetek uczniów dochodzących do klasy VIII tutejszej szkoły wzrasta corocznie nieznacznie, ale stale. Przeciętny % dzieci kończących klasę VIII tutejszej szkoły (za okres objęty badaniem) wynosi 37,58. Normalnie każdy uczeń powinien przejść przez wszystkie klasy i opuścić szkołę dopiero z oddziału najwyższego. Niektóre jednak dzieci powtarzają klasy po dwa i więcej lat i wskutek tego opuszczają szkoły z oddziałów niższych. Przeciętny % absolwentów z poszczególnych klas tut. szkoły za okres 1930/31—1936/37 przedstawia się następująco:

kl. VIII	48,016%	kl. V	8,772%
„ VII	30,432%	„ IV	2,194%
„ VI	9,182%	„ III	0,573%

(Materiały źródłowe nie pozwoliły na rozszerzenie cyfrowego ujęcia tego zagadnienia na poprzednie lata szkolne w badanym dziesięcioleciu).

Dane powyższe mówią same za siebie. Nabierają one jeszcze większej wymowy przy porównaniu ich z wynikami badań nad drugorocznością przeprowadzonych w innych okolicach Rzeczypospolitej. (Warszawa: M. Grzywak-Kaczyńska, Z. Limanowski[3]), J. Rączka[4]), Łódź: J. Gercz[5]), A. Puczyłowska[6]), Poznań: J.

---

[3], [4], [5], [6]) por. H. Radlińska: *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Nasza Księgarnia. Warszawa 1937.

Schwarz[7]), woj. centralne: F. Mittek[8])). W skali ogólnopolskiej próbuje cyfrowo ująć to zagadnienie *Mały Rocznik Statystyczny*. Nie lepiej przedstawia się kwestia repetentów w szkolnictwie zagranicznym.

Wszyscy autorowie prac poświęconych bolączce repetentów stwierdzają zgodnie, iż splot przyczyn drugoroczności jest wielce skomplikowany.

„Przy dobrych lub złych postępach dziecka nie działa nigdy jakaś jedna wyraźna przyczyna, ale występuje ich jednocześnie wiele; kombinują się one, osłabiają, wzmacniają i przekształcają nawzajem, stwarzając w rezultacie te najróżnorodniejsze przypadki szkolne, z którymi styka się codziennie każdy nauczyciel, ale które niestety nie zawsze potrafi wyjaśnić, ażeby w konsekwencji odpowiednio z dzieckiem postępować". M. G. Kaczyńska: *(Powodzenie szkolne a inteligencja*, str. 13).

Pomijając cały szereg niewątpliwie ciekawych przyczyn, które musiałyby wyniknąć ze szczegółowej analizy wyżej przytoczonych dat statystycznych, nie mogę nie zatrzymać się nad kilku najważniejszymi kwestiami, ściśle z zagadnieniem drugoroczności związanymi, a domagającymi się choćby pobieżnego omówienia. Przede wszystkim inteligencja repetentów w tutejszej szkole. W roku szk. 1936/37 zbadałem testami Bineta-Termana 37/60 repetentów (24/29 chłopców i 13/31 dziewcząt) znajdujących się w klasach od I do VII (klasa VIII w tym roku nie miała ani jednego ucznia drugorocznego). Byli to według opinii wychowawców uczniowie najsłabsi. 26/37 zbadanych repetentów otrzymało *II* (iloraz inteligencji) poniżej 80, 6/37 od 80 do 90, a tylko 2/37 powyżej 90. Cyfry te dosadnie ilustrują opóźnienie rozwoju umysłowego tych uczniów. Uczniowie wykazujący najniższy *II* (65, 63, 59, 58) już zewnętrznie zdradzają wiele cech charakteryzujących niedorozwój umysłowy. Repetent H. B. (klasa IIb), którego *II* wynosi 24, znany jest w tut. szkole jako „głupi Boluś" (w r. szk. 1936/37 ukończył obowiązek szkolny, opuszczając klasę II!). Uczniowie drugoroczni S. E. (*II* 90) i G. R. (*II* 91) zdaniem ich wychowawców czynią coraz lepsze postępy i zostaną promowani do następnej klasy.

Zagadnienie drugoroczności wiąże się też ściśle ze sprawą frekwencji. Cyfrowo tę współzależność próbuję ująć poniżej:

Rok szkolny	% repetentów	% nieobecności
1930/31	18,6	10,11
1931/32	9,7	8,5
1932/33	13,0	9,6
1934/35	8,8	3,54
1935/36	13,7	9,73

[7]) J. Schwarz: *Zagadnienie repetentów w szkołach powszechnych. (Psychometria* Poznań. 1934).

[8]) F. Mittek: *Zagadnienie drugoroczności w szkołach powszechnych*. Królewska Huta. 1934.

(Aby wyzwolić się z wpływu niektórych czynników przypadkowych, podaję liczby, które są przeciętnym odsetkiem drugorocznych oraz przeciętnym odsetkiem nieobecności w szkole za okres lat szkolnych 1930/31 do 1936/37). Uogólniając wypada stwierdzić, iż pomiędzy tymi dwoma czynnikami zachodzi przyczynowy związek, który słownie można by ująć mniej więcej w ten sposób: im większy w danej klasie (szkole) % nieobecności, tym większego spodziewać się należy odsetka uczniów niepromowanych — i na odwrót: klasy (szkoły) posiadające mały odsetek uczniów powtarzających klasy, będą się wyróżniały dobrą frekwencją.

Dla zorientowania w trudnościach dotyczących organizacji pracy w tutejszej szkole (bo i ten czynnik nie pozostaje bez poważnego wpływu na kwestię repetentów) nadmieniam, że wszelkie poczynania rady pedagogicznej, zmierzające do polepszenia warunków pracy ucznia paraliżuje katastrofalny brak sal szkolnych. Nauka odbywa się „na dwie zmiany": od godz. 8 do 12,30 (klasy IVa i b, V, VIa i b, VIIa i b, VIII), od godz. 13 do 17,30 (klasy Ia i b, IIa i b, IIIa i b), w warunkach urągających prymitywnym zasadom higieny. Koledzy uczący w oddziałach niższych pracują przed i po południu z 20-minutową przerwą obiadową.

Poza inteligencją, frekwencją oraz organizacją pracy szkolnej (które to czynniki w większości wypadków decydują o powodzeniu lub niepowodzeniu szkolnym ucznia) istnieje niewątpliwie wiele innych przyczyn warunkujących takie a nie inne nasilanie drugoroczności w tutejszej szkole w różnych okresach. Brak odpowiedniego materiału ilustracyjnego (trudno jest przyjąć jakieś kryterium dla ujawnienia współzależności np. między warunkami domowymi, zdrowiem czy brakiem podręczników i pomocy szkolnych a drugorocznością), każe mi ograniczyć niniejsze uwagi do tych trzech, moim zdaniem, najważniejszych przyczyn.

Rozważając możliwości, środki i metody zapobiegawcze oraz sposoby walki z klęską repetentów wziąłem pod uwagę przede wszystkim osobę nauczyciela-wychowawcy. W jego ręku ogniskować się winna nawet najszerzej pomyślana akcja przeciw drugoroczności. Nauczyciel podejmujący planową i systematyczną pracę nad likwidacją drugoroczności jako moralnej krzywdy dziecka i poważnej klęski społecznej dążyć będzie

1. do jak najgruntowniejszego poznania konstytucji psychofizycznej dziecka na tle całokształtu jego sytuacji życiowej i szkolnej,
2. do stworzenia warunków jak najbardziej sprzyjających rozwojowi młodego organizmu. Do tego celu będzie zmierzał przez:

a) poznanie środowiska poprzez własne badania, w których stały bezpośredni kontakt z środowiskiem, z którego pochodzą dzieci, zająć winien naczelne miejsce,
b) budzenie potrzeb kulturalnych środowiska,
c) uzupełnianie braków środowiska z zakresu opieki społecznej: dożywianie, pomoc w zaopatrywaniu w odzież, opieka lekarska, wypożyczanie podręczników i pomocy szkolnych, prowadzenie boiska i świetlicy (rozrywkowej i świetlicy-uczelni),
d) zapewnienie dobrej frekwencji (por. uwagi kol. kol. A. Żurowskiego i H. Cieślaka w nrze 12 *Przyjaciela Szkoły*, z dnia 15. VI. 38),
e) umożliwienie dzieciom korzystania z przedszkola,
f) racjonalną, opartą na badaniach psychologicznych selekcję materiału uczniowskiego w klasie I (segregacja według poziomu inteligencji),
g) wyeliminowanie dzieci anormalnych (umysłowo, moralnie, niedorozwiniętych fizycznie) jako nie nadających się do normalnej pracy szkolnej,
h) odpowiednie rozmieszczenie uczniów w klasie (opieka nad „słabszymi"),
i) tworzenie grup w obrębie oddziału (indywidualizację grupami — por. B. R. Buckingham: *Praca badawcza na terenie szkoły*, str. 277),
j) skompletowanie odpowiedniej ilości należytych pomocy naukowych,
k) zastosowanie w realizacji programu metod najbardziej poglądowych,
l) zmodyfikowanie (w niektórych specjalnych warunkach) ogólnego programu nauczania (rada pedagogiczna),
m) zmianę obecnej skali ocen na opisową metodę oceny,
n) zastosowanie przy promowaniu uczniów z klasy do klasy badań psychologicznych (testy inteligencji, wiadomości, arkusze obserwacyjne), gdyż tylko one dają gwarancję obiektywnej oceny szkolnej,
o) zmianę współczesnego sztywnego systemu klasowego na system klas płynnych czy pracowni,
p) egzamin selekcyjny z końcem roku szkolnego, który będzie kontrolą produkcyjności przyjętego systemu nauczania i pracy nauczyciela,
r) tworzenie ciągów klas równoległych „mocnych" (liczniejszych) i „słabszych" (mniej licznych),
s) umożliwianie uczniom przechodzenia z jednego ciągu do drugiego,
t) przydział klas „słabych" siłom odpowiednio do tej pracy przygotowanym,

u) nadanie klasie VIII charakteru tzw. hamburskich „Abschlussklassen" (por. M. G. Kaczyńska: *Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej*, str. 151),

w) przeciwdziałanie szkodliwemu wpływowi przerzucania dzieci wskutek zmiany szkoły względnie reorganizacji klas,

x) tworzenie klas (szkół) doświadczalnych (w ośrodkach rejonów),

y) publikowanie wyników prób na łamach czasopism pedagogicznych,

z) poważną pracę samokształceniową w celu zdobycia zawodowej sprawności w kształceniu młodzieży.

Drugoroczność zaznaczająca się szczególnym nasileniem w szkolnictwie powszechnym znajduje swoje źródło w obecnym, oddziałowym systemie szkolnym: jest niejako jego administracyjną konsekwencją. Stąd też wszystkie wysiłki podejmowane w celu usunięcia bolączki drugoroczności mogą jedynie stanowić czynniki zmniejszające klęskę. O całkowitej likwidacji tej kwestii w ramach obecnego oddziałowego systemu szkolnego mowy być nie może.

Orzesze (woj. śląskie) *Józef Stoecker*

BŁĘDY UCZNIÓW W HISTORII

Wszyscy doskonale wiemy o tym, że uczniowie popełniają szereg błędów. Najwięcej jednak — moim zdaniem — występują one w języku polskim (błędy ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne itp.) i w rachunkach. Czy inne przedmioty wobec tego wolne są od tej „plagi" — jak niektórzy nazywają błędy?

Bynajmniej, gdyż widzimy, że uczniowie popełniają je niemal w każdym przedmiocie. W artykule niniejszym postaram się omówić błędy uczniów w historii. Materiał, jaki zdołałem zgromadzić, pochodzi z wypracowań uczniów klasy VII i dosłownych odpowiedzi ustnych niektórych uczniów z klasy VI. Zdaję sobie w zupełności sprawę, iż niniejszy artykuł nie wyczerpie całokształtu zagadnienia — będzie jednak przyczynkiem do poznania, jakie błędy popełniają uczniowie w zakresie tego przedmiotu.

Różne są przyczyny, które powodują powstawanie błędów. Jedną z nich — i to jak w danym wypadku w bardzo znacznym procencie — jest f a ł s z y w e w y o b r a ż e n i e c z a s u.

Zdawało by się, że na poziomie kl. VII uzmysłowienie czasu nie powinno robić specjalnych trudności, tymczasem w praktyce okazuje się zupełnie inaczej. Największą ilość błędów popełnili właśnie uczniowie z powodu „braku zmysłu historycznego" — jeśli użyjemy wyrażenia L. Jeleńskiego. Oto przykłady:

„Po pierwszym rozbiorze Polski i po wojnie pod Dubienką, Kościuszko nie mógł znieść tego, co Polskę spotkało i wyjechał z Pułaskim do Stanów Zjednoczonych". (4).

„Kościuszko po klęsce pod Maciejowicami wyjechał do Ameryki Południowej i tam walczył przeciw Anglikom". (2).

„Piłsudski nacierpiał się dużo, walcząc w obronie kraju. Walczył on razem z Napoleonem". (I).

„W tym czasie, co i Piłsudski, dzielnie walczyła na Litwie jako powstaniec Emilia Plater". (I).

„Emilia Plater swą dzielnością przyczyniła się też do powstania styczniowego. Wyruszyła ona z małą garstką żołnierzy do Rosji". (I).

„Józef Piłsudski walczył w roku 1914 i 1918. Walczył o niepodległość Polski w powstaniu listopadowym. Był wygnany do Magdeburga za politykę". (I).

„Kościuszko w jednej z potyczek zostaje rannym i dostaje się do niewoli. Po powrocie z niewoli nie mając co robić, udaje się do Ameryki, gdzie walczy z Amerykanami przeciw Anglikom". (I).

„Ks. Józef Poniatowski tworzy legiony we Francji, gdzie walczy razem z Napoleonem". (I).

„Kościuszko wyjechał do Szwajcarii i tam zginął". (I).

Jak widać z powyższych przykładów, pojęcie chronologii i czasu w nauczaniu historii robi trudność uczniom nawet na tym poziomie nauczania. Zgadza się to również z wywodami Wł. Martynowiczówny, która nazywa to „zagadnieniem kłopotliwym". Również zdaniem autorki *Organizacji pracy nauczyciela historii w szkole powszechnej* (str. 81) stosunek dziecka a nawet młodzieży do czasu i jego perspektywy jest stosunkiem najzupełniejszej obojętności i to nawet wówczas, gdy dziecko chętnie uczy się dat, a nawet długo je pamięta. Trudność umieszczania danych faktów we właściwym czasie, chwiejność w operowaniu stuleciami (często przy pewnej nawet łatwości pamiętania poszczególnych dat) jest prawie powszechną bolączką, spotykaną w nauczaniu historii. Może to zjawisko da się wytłumaczyć trudnością przystosowania się nauczyciela, który jako człowiek dojrzały ma zupełnie inny stosunek do pojęcia czasu niż dziecko; może i tu mamy do czynienia ze zbyt wielkimi wymaganiami, stawianymi młodemu umysłowi. Ten specyficzny stosunek dziecka do czasu wzięto pod uwagę w nowych programach. Moim zdaniem należało by temu zagadnieniu poświęcić więcej miejsca i czasu przy realizowaniu pierwszego szczebla programowego, gdzie wprawdzie historia nie występuje jeszcze jako oddzielny przedmiot, nie mniej jednak wprowadza dzieci w stosunki czasowe i przestrzenne, począwszy już od kl. I przy nauczaniu języka polskiego. Zobaczmy, co w tej mierze mówi program. Oto parę danych: (Strony podane w nawiasach odnoszą się do *Programu nauki w szk. powsz. III stopnia).*

W klasie I „należy mieć na względzie specyficzny dla psychiki dziecka stosunek do „czasu". Pojęcie to dopiero w latach późniejszych nabiera treści. Stąd w klasie pierwszej można mówić tylko o przeszłości ludzi i rzeczy z otoczenia (historia dziecka, lalki, zabawki, sukienki, zeszytu itp.).

W ćwiczeniach słownikowych „przy nadarzającej się sposobności wprowadzamy nazwy stosunków przestrzennych, jak np. *tu,*

tam, na prawo, na lewo, nad, pod i czasowych, np. *teraz, dziś, wczoraj, jutro, dawno*”. (Str. 11).

W klasie II „w pojęcie czasu wprowadzamy dalej przez omawianie przeszłości własnej dziecka i ludzi bliskich: rodziców, dziadów oraz przeszłości miejsc (szkoła, boisko, ogródek itd.)“ (Str. 33). „Ćwiczenia słownikowe w oparciu o spostrzeżenia i przeżycia dziecka polegają na nazywaniu stosunków przestrzennych i czasowych, a więc: *dawniej, przed rokiem, tydzień temu, po świętach, po wakacjach* itp.“ (Str. 32).

W klasie III „nauka języka polskiego obejmuje w dalszym ciągu przygotowanie do późniejszej nauki historii, polegające przede wszystkim na uświadomieniu przeszłości miejscowości i najbliższej okolicy. Punktem wyjścia do pogadanki o przeszłości winien być w miarę możności materiał zaczerpnięty z obserwacji współczesnego życia. Granice terminu *dawniej* określa sam nauczyciel, w zależności od dostępnego materiału obserwacyjnego, pomocy szkolnych, które mu umożliwiają uplastycznienie obrazów z „dawnych” czasów, i stopnia zainteresowania uczniów danym tematem”. (Str. 52).

W ćwiczeniach słownikowych „wyrażanie stosunków przestrzennych i czasowych obejmuje coraz większy zakres, np. *między, ponad, powyżej, u stóp, wkrótce, za miesiąc, przed kilku laty, dawnymi laty* itp.“ (Str. 51—52).

W klasie IV „tematy takie, jak zwyczaje i obyczaje danej okolicy, prace, zajęcia i zabawy ludzi, dają sposobność do przedstawiania ich obrazu dzisiejszego i dawniejszego. Obrazy z przeszłości nie występują w porządku chronologicznym. Punktem wyjścia winien być w dalszym ciągu, o ile to możliwe, materiał zaczerpnięty z obserwacji współczesnego życia. Etapem końcowym przygotowania do późniejszej nauki historii jest dłuższe opowiadanie o odzyskaniu niepodległości i życiu Marszałka Piłsudskiego”. — (Str. 84).

Materiał ćwiczeń słownikowych w tej klasie w zakresie nazywania stosunków przestrzennych i czasowych, uwzględnia różne ich odcienie, jak: *tuż, obok, przyległy, bieżący, w mgnieniu oka, o świcie, rankiem, w mig* itp. (Str. 83).

Właściwy program historii rozpoczyna się dopiero w klasie V, lecz i tu mamy pewne zalecenia, jeśli chodzi o daty i chronologię, a więc: „W kursie klasy V uczniowie winni przyswoić sobie następujące daty: 966, 1025, 1370, 1410, 1572, 1683. Poza tym istotę chronologicznego ujmowania historii na tym poziomie stanowić winno orientowanie się w kolejnym następstwie poznanych wydarzeń historycznych. Tak np. wystarczy, jeżeli uczeń wie, że Bolesław Krzywousty panował po Bolesławie Chrobrym, a nie przed nim, i nie po Władysławie Łokietku, lecz przed nim. Pełnej perspekty-

wy dziejowej na poziomie klasy V jeszcze wymagać nie należy" (Str. 124).

W klasie VI uczniowie mają sobie przyswoić już nieco więcej dat, bo: 1772, 3 maja 1791, 1795, 1807, 1815, 1830/31, 1848, 1863, 1905, 6 sierpnia 1914, 11 listopada 1918, 1920, 1926, „Uczniowie winni w każdym razie wyraźnie sobie uświadamiać, że wydarzenia dziejowe, poznawane przez nich, rozgrywały się na przestrzeni ostatnich 200 lat." (Str. 169).

Jeszcze bardziej sprecyzowany jest punkt widzenia programu na nazwy i daty w nauce historii w „Uwagach do całości programu", gdzie na str. 295 czytamy: „Nie należy przeciążać materiału historycznego nadmiarem imion, nazwisk, nazw miejscowości oraz dat. Poza imionami własnymi, wskazanymi wyraźnie w programie, można wprowadzić tylko te nazwy i nazwiska, które kojarzą się ściśle z poznawanym wydarzeniem dziejowym i z którymi można połączyć szereg szczegółów, potrzebnych dla stworzenia pełnego obrazu. Natomiast należy bezwzględnie unikać mechanicznego zapamiętywania lub wyliczania nazw i nazwisk. Orientację chronologiczną wprowadza się stopniowo. Na szczeblu pierwszym wyrabiamy zrozumienie elementarnej perspektywy czasu, w kursie historii na szczeblu drugim posiłkujemy się już datami, starannie wybranymi, ustawionymi, jak słupy orientacyjne, dla konstrukcji chronologicznej. Stopień zrozumienia tej konstrukcji wzrasta w klasie VI, doprowadzając do ścisłego zespolenia omawianych wydarzeń z lat od 1914 do dzisiaj z datami rocznymi".

Jak więc widzimy, pojęcie czasu jest na ogół rzeczą trudną i nic dziwnego, że, jak podaje L. Jeleńska w swej *Metodyce pierwszych lat nauczania* (str. 249) — kiedy sześcioletniemu chłopcu, oglądającemu obraz Chrztu Polski, ciotka opowiada o poganach i wprowadzeniu Chrztu — malec po uważnym słuchaniu i z wielkim zainteresowaniem zapytuje: „A ciocia już wtedy była chrześcijanką?"

Musimy ciągle pamiętać o tym, że umysł człowieka dorosłego inaczej pojmuje aniżeli umysł dziecka: to, co dla nas jest zupełnie zrozumiałe, dla dziecka stanowi częstokroć trudność nie do przebycia.

Sprawdzanie wiadomości w każdej klasie ma bardzo doniosłe znaczenie. Pamiętać jednak musimy, że klasy VI i VII winny być otoczone specjalną opieką pod tym względem, gdyż z pierwszej wielu uczniów wychodzi do gimnazjum, a więc muszą mieć oni dobrą podbudowę do dalszej nauki, a ci znów z ostatniej idą w świat, gdzie będą musieli zdać egzamin życiowy, czy zdolni są do należytego pełnienia obowiązków obywatelskich. Stąd też i inne wymagania stawia program tej klasie. Wprawdzie „dla wielu lekcyj punktem wyjścia będą: wiadomości z historii Polski, na-

byte w klasach V i VI, oraz przeżycia szkolne i doświadczenia z sześcioletniego współżycia z kolegami, to jednak w wyniku nauczania w oparciu o własne środowisko lekcje historii winny dać młodzieży, kończącej szkołę — przygotowanie do orientowania się w życiu państwowym i społecznym Polski, oraz do należytego pełnienia obowiązków obywatelskich w przyszłości". (Str. 213—214). Przyczyną powstawania błędów jest również wpływ współczesności. Oto przykłady:

„Kościuszko został pochowany na Wawelu, a serce jego jest pochowane w kaplicy Marszałka Józefa Piłsudskiego". (I).

„Kościuszko zagrzewał swych żołnierzy do walki nieustannej, lecz był ranny w wielkiej bitwie pod Maciejowicami i został wywieziony do Magdeburga" (I).

„Książę Józef Poniatowski walczył z Austriakami w roku 1809 pod Raszynem. Potem ks. J. Poniatowski walczył z Bolszewikami. Kiedy Bolszewicy byli pod Warszawą, wtedy ks. J. postanowił Bolszewików odpędzić od Warszawy, lecz te marzenia nie udały mu się. Ks. J. Poniatowski został trzy razy ranny. Nie chcąc się poddać Bolszewikom rzuca się w rzekę Elsterę. Jeden kapitan postanowił Poniatowskiego ratować, lecz to mu się nie udało. Obaj bohaterzy zginęli tragiczną śmiercią" (1).

Niektóre błędy mają swe źródło w podobieństwie zdarzeń. Dwie dziewczynki np. pomieszały fakty z życia ks. St. Staszica z czynami ks. St. Konarskiego.

„Stanisław Konarski był to człowiek skromny i litościwy. Oddał on cały swój majątek dla dobra Polski, a sam chodził bardzo skromnie ubrany (w jednej sutannie). (2).

Takie powiedzenie jak:

„Bardzo sumiennym człowiekiem był Romuald Traugutt. Romuald Traugutt stał na czele rządu w Krakowie. Niemcy, gdy się dowiedzieli, jak Romuald pomaga swoim w wojnie, złapali go, wieszając wraz z dwoma jego wspólnikami",

należy zaliczyć zapewne do błędów, których przyczyna tkwi w tradycji szkolnej, wyrażonej w zasadzie: „lepiej zaryzykować złą odpowiedź, niż powiedzieć — „nie wiem".

Konkretyzm myślenia objawił się u jednego chłopca z klasy VI, który po lekcji o Sejmie Czteroletnim powiada: „No, dobrze, a kiedy posłowie jedli i spali, jak Sejm trwał cztery lata?"

Odpowiedzi uczniów są dosłowne. Jak więc widzimy, uczniowie popełniają błędy i to nieraz horendalne. Aż się wierzyć nie chce, że coś podobnego mógł powiedzieć uczeń kl. VI czy VII.

W błędach ucznia pomimo wszystko tkwi pedagogiczna wartość, gdyż po pierwsze poznajemy przez nie psychikę dziecka, a powtóre pozwalają one nam zorientować się, czego uczniowie nie zrozumieli. Mamy więc okazję do sprostowania niektórych błędnych pojęć — słowem uczymy ich na popełnianych błędach. Usunięcie błędów, które mają to do siebie, że „raz popełnione pozostawiają ślady w naszym systemie nerwowym, trwają uporczywie, posiadają tendencję ponawiania się" (Myers) — winno być staranne i nie ograniczać się tylko do powtórzenia. Obraz, inscenizacja, wierszyk, barwne uzupełniające opowiadanie przez nauczyciela, lub ciekawa książka — mają bardzo duże znaczenie, gdyż niejednokrotnie sprawiają to, czego z dziecka przedtem nie można było

wykrzesać, a mianowicie iskry zainteresowania i przeżycia faktów historycznych. A pamiętać musimy, że historia to „mistrzyni życia" — przez nią więc dziecko ma stać się pełnowartościowym obywatelem, cieszącym się, gdy w Polsce jest dobrze, a smucącym się, gdy jest źle. Zapobieganie błędom powinno być jedną z naczelnych zasad w nauczaniu każdego przedmiotu. Piszę „powinno", gdyż aczkolwiek pedagodzy tak często o tym mówią, to jednak w wielu wypadkach nie wszyscy postępują zgodnie z tym nakazem. Poza literaturą obcą (mam tu na myśli *Pracę badawczą na terenie szkoły* B. R. Buckinghama) nie mamy specjalnych źródeł polskich, poświęconych wszechstronnie temu tematowi. Warto by jednak, ażeby i w polskiej prasie pedagogicznej zagadnienie „błądzenia" i „błędów" znalazło należyte odzwierciedlenie i rozwiązanie.

Góra Kalwaria (woj. warszawskie) *Edward Marchocki*

NAUCZANIE GRAMATYKI W SZKOLE POWSZECHNEJ

Całość nauki języka ojczystego podzielić możemy na dwa podstawowe działy: praktyczną naukę języka polskiego i teoretyczną naukę o języku polskim, którą powszechnie nazywają gramatyką. Przez opracowywanie w szkole pierwszego działu pragniemy w dziecku wyrobić umiejętność posługiwania się językiem ojczystym w mowie i piśmie; przez drugi dział chcemy, by dziecko poznało najbardziej charakterystyczne zjawiska i najważniejsze zasady budowy języka polskiego.

Trzeba stwierdzić, że omawianie zagadnienia nauczania gramatyki napotyka na trudności. Sam stosunek do gramatyki — jako nauki i jako przedmiotu szkolnego — jest u wielu niewyraźny, a nawet wrogi. Dość wspomnieć, że spotyka się zwolenników zupełnego usunięcia gramatyki ze szkoły. Nad tym zagadnieniem nie będę się zastanawiał, gdyż dla nas nauczycieli jest ono rozstrzygnięte programem, który naukę gramatyki do szkoły powszechnej wprowadza.

Właściwości samego przedmiotu czynią postawione zagadnienie trudnym, a trudności te powiększają jeszcze nie zawsze prawdziwe sądy i różne uprzedzenia przez tradycję przekazane. Nasze własne wspomnienia szkolne również pracy nie ułatwiają, gdyż często grzeszą brakiem spokojnego obiektywizmu. Dalszą trudnością w znalezieniu odpowiedzi na pytanie, jak uczyć gramatyki — to powszechna świadomość, że wielu przecież bez pomocy gramatyki mniej lub więcej udolnie posługuje się językiem.

Zastanawianie się dziś nad tym, czy można się poprawności języka nauczyć przez gramatykę, byłoby wyważaniem otwartych

drzwi. Więc sprawy tej szerzej tu omawiać nie będę, jako przesądzonej w sensie, iż gramatyka nie nauczy języka i jego poprawności.

Sam przedmiot naszego oddziaływania — dziecko — również nastręcza duże trudności. Dla dziecka bowiem jest język środkiem wyrażeniowym, którym dziecko posługuje się nieświadomie. Natomiast nie jest ten język dla dziecka przedmiotem jego obserwacji. Trudno skłonić dziecko do obserwowania języka i trudno mu znaleźć odpowiednią perspektywę obserwacyjną.

Na naukę gramatyki patrzy się dziś jeszcze przez pryzmat starych podręczników, na których dawniej starszych uczono gramatyki. Te to podręczniki oraz związane z nimi metody nauczania gramatyki wyrobiły tej nauce złą renomę. Prof. Z. Klemensiewicz w swej *Dydaktyce nauki o języku ojczystym* (Książnica - Atlas, Lwów-Warszawa, 1929) na str. 6 cytuje sąd prof. Rozwadowskiego o gramatyce Małeckiego, która przez długi szereg lat była wzorem i utrzymywała się na katedrze szkolnej. Brzmi on tak:

„Mała wartość gramatyki Małeckiego jest od lat przyczyną ustawicznego narzekania na stan przedmiotu w naszych szkołach, a nawet przyczyną niechęci do nauki gramatyki w ogóle; ludzie bowiem wprost nie mogą zrozumieć, żeby gramatykę można traktować inaczej, niż traktuje ją książka, o której każdy wyniósł ze szkoły przekonanie, że się z niej nie nauczył niczego, bo jej często wprost nie mógł zrozumieć".

Metodyczne postępowanie przy nauczaniu gramatyki — tak bodaj, jak w żadnym innym przedmiocie — zależne jest od ustalenia celów nauczania tego przedmiotu. Ustalono już, że nie można mieć na celu nauczania poprawności w władaniu językiem. W każdym razie cel taki nie może być celem wyłącznym.

Cały przebieg mówienia opiera się na nałogu. Podczas mówienia zupełnie nie uświadamiamy sobie praw językiem rządzących. Ale po tym stwierdzeniu nasuwa nam się sam cel nauczania gramatyki. Ucząc, będziemy starali się wykrywać rządzące językiem prawa, będziemy je obserwować i opisywać. Co było nieświadome w procesie mówienia, stanie w polu świadomości jako wynik nauki gramatyki. Dr Henryk Gaertner (*Dydaktyka nauki o języku polskim.* Encyklopedia Wychowania t. II. str. 271. Nasza Księgarnia, Warszawa 1935), mówi, że

„gramatyka uczy dyzautomatyzowania poszczególnych przebiegów językowych, ich świadomej kontroli oraz w wielu wypadkach daje sprawdziany poprawności językowej".

Po okresie wątpliwości i ustaleniu poprawnej formy następuje powtórna automatyzacja. Nieco dalej na tej samej stronie mówi autor jeszcze tak:

„Zasadniczo celem nauki o języku jest teoretyczne poznanie podstawowych wiadomości o jego budowie; stanowi ono jednak zarazem pomoc do jego praktycznego opanowania, które jest głównym celem osobnego działu nauki języka ojczystego, a mianowicie ćwiczeń w mówieniu".

Mamy więc opisać i wyjaśnić zjawiska językowe. Jest to cel poznawczy w nauczaniu gramatyki. Dawniej bezapelacyjnie panował cel normatywny, praktyczny (nauczyć poprawności języka). Autorzy (znawcy tej dziedziny) — jak również program obowiązujący dają przewagę pierwszemu celowi. Czyż cel normatywny więc dzisiaj zupełnie upadł? — Nie. Jest on wyraźny szczególnie na pierwszym szczeblu naukowym, a istnieje również na wyższym, ale w tym zakresie i w tych granicach, jakie zakreśla mu prof. dr Gaertner, że jest pomocą do praktycznego opanowania języka. Owszem dziecko włada językiem, ale niezupełnie i niepewnie. Słownik dziecka jest ubogi, formy fleksyjne błędne, a zdania bardzo często niezgrabne, szczególnie w pracach piśmiennych. Pewnie, że mówienie, czytanie i inne ćwiczenia będą głównymi środkami naprawy złego stanu. Ale i normatywny sąd, że pewne wypowiedzenie jest złe, a znowu inna forma jest dobra, ma pewien walor i nie jest zupełnie bezskuteczny. Prof. Z. Klemensiewicz (op. cit. str. 39) domaga się wprowadzenia w nauce gramatyki wskazówek normatywnych dokładnie tyle i takich, ile i jakich rzeczywiście potrzeba. W toku całej nauki jednak przeważać będzie poznawczy cel gramatyki. Ona to będzie uświadamiała, jakie to są środki i właściwości mówienia.

Karol Linke (*Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego.* Przełożył, opracował i wstępem zaopatrzył dr Juliusz Saloni. Gebethner i Wolff, Warszawa 1933. str. 162) cel ten na poziomie szczebla pierwszego tak formułuje:

„ćwiczenia językowe powinny służyć w używaniu mowy do osiągnięcia pewności opartej na poczuciu językowym i przyzwyczajeniu".

Natomiast obserwacja języka i wykrywanie prostych praw językowych powinny być przedmiotem nauki w klasach wyższych, gdzie obok poczucia językowego występuje także zrozumienie prawidłowości w języku. To zrozumienie prawidłowości w budowie języka jest dla Linkego istotnym celem nauczania gramatyki.

Przed omówieniem metody nauczania należy sobie uświadomić materiał gramatyczny, z którym mamy w poszczególnych klasach dzieci zapoznać. Materiał ten znajdziemy w tymczasowym programie dla szkół stopnia III na stronach 30, 49, 81, 117, 162 i 208.

Z kolei należy dać odpowiedź na pytanie, jak uczyć tego materiału gramatycznego. Od razu ustalić trzeba, że nauczanie to musi być zgodne z wymogami współczesnej pedagogiki, opartej na naukowych podstawach psychologii dziecka.

Jak w każdym przedmiocie tak i tu musi uczący gramatyki postawić ucznia w takiej sytuacji, by odczuł potrzebę zajmowania się zagadnieniami gramatyki.

Nauczyciel sam przygotowując się na lekcję, musi dokonać psychologicznej analizy procesu uczenia się

gramatyki w ogóle oraz wybranej treści gramatycznej w szczególności.

Sam przedmiot wymaga zdolności logicznego rozumowania. Początki tej zdolności psychicznej nie są pewne. Różni autorzy umiejscawiają je gdzieś około roku 9—10. Tu więc należało by w wieku chłopięcym, dziewczęcym — rozpoczynać naukę gramatyki. Tak czyni to nasz program, bo wprowadza ćwiczenia gramatyczne w klasie trzeciej.

Poza materiałem i uczniem trzeba przy omawianiu metody nauczania uwzględnić również osobowość nauczyciela. Sprawy tej tu szerzej omawiać nie będę. Zaznaczę jednak, że powszechnie wymaga się od nauczyciela, by wyzwalał twórcze pierwiastki z dusz dziecięcych, by rozwijał samodzielność myślenia u uczniów. Döring w swych: *Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers* tak ustala ostateczny cel pracy nauczyciela (cytuję za Z. Klemensiewiczem, op. cit. str. 82)

„Letztes Ziel ist im Kinde die Kräfte zu produktivem Denken zu entfalten".

Aby dobrze nauczyć języka i podać skutecznie konieczne o nim wiadomości, nie starczy język ojczysty znać; trzeba go nadto cenić i kochać. Innymi słowy, nauczyciel nie powinien być tylko suchym formalistą, logikiem, ale powinien również odczuwać i ujmować w języku pierwiastek piękna. Jak uczący każdego innego przedmiotu musi również nauczyciel języka polskiego odczuwać stałą potrzebę uzupełniania i pogłębiania swej wiedzy o języku. Musi również starać się doskonalić swą świadomą pracę dydaktyczną.

Sama metoda nauczania nauki o języku ojczystym jest u dydaktyków tego przedmiotu sprawą sporną. Różnica poglądów wynika tu z różnych założeń co do celu nauczania samej gramatyki. Przyjęcie wyjściowego założenia niejako z góry determinuje przyjęcie metody.

I tak niektórzy (zwolennicy normatywnego nauczania gramatyki) pragną kursu systematycznego. Inni (zwolennicy kursu poznawczego) pragną nauczania okolicznościowego. Jedni budują tylko na podręczniku, inni go znów nie uznawają. Normatyści budują przede wszystkim na pamięci, logiści znowu na rozumowaniu. Pierwsi przeważnie chcą uczyć gramatyki na osobnych lekcjach, drudzy znowu doczepiają gramatykę do innych zajęć językowych. Dla nas wybór drogi nie jest trudny, program bowiem i tu jest pewną busolą, gdyż daje wskazania, by gramatyki uczyć okolicznościowo w łączności z innymi działami języka polskiego. Program tymczasowy tak mówi:

„Znamienną cechą gramatyki na szczeblu pierwszym jest jej przygodność i okolicznościowość" (str. 270).

„Materiału (do nauki gramatyki, przyp. aut.) mogą dostarczyć albo wypowiedzenia się uczniów albo wypracowania piśmienne" (str. 271).

„Ćwiczenia gramatyczne na szczeblu drugim wyodrębniają się wyraźniej, mimo to wiążą się one nadal z różnymi działami języka polskiego“ (str. 272).

„Nie można całych lekcyj poświęcać wyłącznie rozpatrywaniu tematów gramatycznych i ćwiczeniom gramatycznym“ (str. 272).

Cała nasza nauka szkolna ma na celu nie tylko osiągnięcia materialne, ale również cele formalne, kształcące i wychowawcze. Ucząc, należy rozwijać władze umysłowe i wyzwalać siły duchowe dziecka. Wynik materialny nie może być celem sam w sobie; nie można do niego dążyć za wszelką cenę. Te cele formalne i dalsze ma również nauczanie gramatyki. Od uwzględnienia tych celów również zależna jest metoda nauczania naszego przedmiotu. W sprawie właściwości metody Z. Klemensiewicz (op. cit., str. 80) mówi, że ta metoda jest dobra,

„która z jednej strony pomaga najlepiej i najprędzej osiągnąć cel materialny, ale z drugiej strony spełnia w sposób idealny wymagania ogólne kształcąco-wychowawcze, dzięki którym uczeń rozwija się w kierunku umysłowym i etycznym“.

Program nasz w tej sprawie wypowiada się wyraźnie i podkreśla dobitnie cele formalne i wychowawcze w nauczaniu języka polskiego.

Stara maksyma: od łatwego do trudnego, od znanego do nieznanego — musi mieć zastosowanie także przy uczeniu gramatyki. Na plan pierwszy powinien nauczyciel wysunąć zjawiska uczniom znane. Do nich nawiąże potem zjawiska odleglejsze i więcej oderwane. Tutaj rodzi się pytanie, od czego rozpocząć. Co powinno być bazą operacyjną nauczyciela? Ogół dydaktyków nauki o języku ojczystym doszedł do przekonania, że tą bazą musi być zdanie, jako dla ucznia bardziej konkretne zjawisko językowe, niż w mniej lub więcej udolny sposób wyodrębniona głoska czy wyraz. Tak czyni też program, rozpoczynając w klasie III naukę gramatyki od zdania i jego głównych części. Część głosowni w klasie II jest po prostu uświadomieniem i uporządkowaniem pracy dokonanej w klasie I.

Wymagana przez program przygodność i okolicznościowość nie może być rozumiana jako zupełnie dowolna przypadkowość. Nie można gramatyki niejako tak od przypomnienia uczyć, na marginesie innych działów języka polskiego. Nauczyciel musi sobie każdą lekcję uplanować. Lekcja ta musi — niezależnie od czasu jej trwania — stanowić jedność całą i zamkniętą. Nauczyciel musi przed lekcją przemyśleć i treść lekcji i jej formę. Każda lekcja powinna się łączyć z przeszłym i przyszłym materiałem oraz być organicznie złączona z innymi ćwiczeniami danej jednostki lekcyjnej (patrz program na str. 272). Jest pytanie, czy taką przemyślaną jednostkę wmieścimy w ramach 15 czy 20 minut. Program odpowiada nam na stronie 272, że

„temat gramatycznej jednostki metodycznej, opracowywanej na jednej lub kilku lekcjach, musi być tak dobrany, by pozwolił w ramach przewidzianego czasu dokonać obserwacji zjawiska językowego i wysnucia wniosków“.

Zaznaczam, że gdy mówić będę o organizacji lekcji gramatyki, mieć będę na myśli jednostki metodyczne zmieszczone w jednej jak i w kilku lekcjach. Chciałem tylko zwrócić uwagę na to, że program przewiduje takie rozparcelowane w czasie zorganizowanie jednostki lekcyjnej gramatyki.

Już wspomniałem, że całe nauczanie gramatyki powinno być oparte na rozumowaniu. Tego bowiem wymaga poznawczy charakter nauczania gramatyki. A jakże do tego poznania dojść? Program stanowczo odrzuca wykład jako środek. Mówi, że wykład jest niedopuszczalnym środkiem nauczania gramatyki. Całe nauczanie gramatyki oprzeć należy na myśleniu refleksyjnym. Jakież są jego znamiona? Oto: wątpliwości, unikanie wniosków przedwczesnych, zawieszanie sądów niedość pewnych, póki systematyczne, ostrożne, planowe poszukiwanie nie rozwiąże zagadnienia. Podaję to określenie za Z. Klemensiewiczem (op. cit., str. 101).

Program powiada, że

„nauczanie gramatyki będzie właściwie jednym wielkim ćwiczeniem w oglądaniu, spostrzeganiu, opisywaniu faktów językowych i formułowaniu wniosków uogólniających" (str. 272).

W tym cytacie streszczony już jest t o k l e k c j i g r a m a t y k i. Omówię go nieco szerzej.

Myśl dziecka — a stwierdziliśmy, że na myśleniu opieramy nauczanie gramatyki — powinna mieć gdzieś swój początek. Będzie nim postawienie jakiegoś zagadnienia, które jako zjawisko czy jako zdarzenie (jak mówi Z. Klemensiewicz, op. cit., na str. 103)

„drażni i niepokoi umysł, burzy jego równowagę, wprawia w stan zwątpienia, niepokoju i niepewności i przez to popycha umysł do wysiłków, by znaleźć wyjście z tego nieprzyjemnego dla niego położenia".

Takie zagadnienie — jako wynik potrzeb i doświadczenia dotychczasowego ucznia — musi przed nim stanąć, bo jak mówi Saxby w *Kształceniu postępowania*, (str. 7) „można zaprowadzić konia do wody, ale nie można go zmusić do picia". Bez tego dziecko będzie stało przy źródle, ale z tej krynicy pić nie będzie.

Przed postawieniem zagadnienia trzeba przygotować tło pod budowę; przypomnieć uczniowi przerobione zagadnienia i tak zaopatrzyć go w wystarczające środki myślowe do pokonania postawionego problemu. Mając odpowiedni i przygotowany punkt oparcia dla myśli dziecka, przystępujemy do szukania rozwiązania i odpowiedzi. Do tego potrzebny jest odpowiedni materiał językowy. Trzeba go zebrać, by umożliwić rozumowanie. Materiał ten może gotowy podać nauczyciel, ale może go podczas lekcji wyszukiwać uczeń i mogą nad tym współpracować nauczyciel i uczeń. Najwięcej celowy i najbardziej wskazany jest sposób drugi, najpowszechniejszy — trzeci, lepszy od pierwszego. Do tego ostatniego uciec się należy tylko w ostateczności. W toku całej nauki przeważać będzie w s p ó ł p r a c a u c z n i a z n a u c z y c i e l e m.

W każdym razie powinien w tej części lekcji uczeń brać czynny udział.

Zebranie określonego materiału można często uczynić przedmiotem pracy domowej ucznia. (O zajęciach domowych ucznia patrz: *Praca domowa ucznia szkoły powszechnej* A. Litwina i S. Wiącka. Nasza Księgarnia, Warszawa 1935). Tam również podane są na stronie 172 tematy prac domowych z gramatyki. Jakąkolwiek jednak formę pracy wybierze nauczyciel, musi on zawsze mieć materiał przygotowany, by się nim posłużyć, skoro wymagać tego będą okoliczności.

W odniesieniu do tej części lekcji program mówi:

„Lekcję gramatyczną należy oprzeć na dostatecznym materiale językowym, zawierającym zjawisko językowe, które stanowi przedmiot uwagi uczniów, i umożliwiającym odpowiednie spostrzeżenia. Szczególniej wartościowym będzie ten sposób gromadzenia materiału, który zjawiska językowe, potrzebne jako podstawa lekcji, zdobędzie w żywej potocznej mowie dzieci". (Str. 273)

Na obserwacji faktów językowych opierają nauczanie gramatyki również Karol Linke i Stanisław Szober. Pierwszy (op. cit. str. 184) takie stawia wymagania w tej sprawie:

„Formy językowe, które mają stać się przedmiotem obserwacji, nie powinny być sztucznie dobierane na lekcje gramatyki, lecz wybierane ze swobodnej mowy dzieci".

St. Szober znowu twierdzi (*Zasady nauczania języka polskiego*. Wyd. II. Książnica- Atlas, Lwów-Warszawa, 1923. Str. 143), że powinno się uczniowi

„podsuwać materiał faktyczny, zwracać na niego uwagę uczniów, kierować umiejętnie obserwacją i dopomagać do wysnuwania samodzielnych wniosków".

W przyjmowaniu materiału od uczniów musi nauczyciel być bardzo ostrożny. Często bowiem materiał ten może być zbyteczny, często nawet fałszywy, a ze względów metodycznych niecelowy lub mniej pożądany albo nawet szkodliwy.

Uczeń musi dokładnie rozejrzeć się w nagromadzonym materiale i tak samo musi uświadomić sobie swoje zadanie postawione na początku lekcji. Następnie musi starczyć czasu na wypowiedzenie domysłów i przypuszczeń czyli na próbę rozwiązania, bo tym wspieramy wybitnie ucznia w jego samodzielnym myśleniu. Przy tej pracy nauczyciel tak powinien pokierować rozumowaniem uczniów, iżby własną pracą dotarli do rozwiązania zagadnienia, postawionego na początku lekcji. Pomoc nauczyciela w rozumowaniu uczniów powinna być dyskretna i umiejętna.

Następuje teraz obserwacja materiału. I nauczyciel i dzieci muszą być ożywieni wolą rozwiązania zagadnienia. Istnienie tej woli będzie zależało od warunków, wśród których stawia się zagadnienie. Musi to być obserwacja tego typu, o jakiej mówi Jan Władysław Dawid następująco (*Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, wyd. III. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1927. Str. 29):

„Umieć obserwować, znaczy to chcieć coś widzieć i po wtóre umieć z tego korzystać, co się widzi".

Obserwacją musi kierować nauczyciel i to tak, by dzieci rzeczywiście zechciały same „pić" przy źródle. Taka bowiem obserwacja zapobiega rozproszkowaniu uwagi, przechodzeniu jej na inne strony zagadnienia lub na zgoła inne przedmioty. Umiejętnie i celowo przeprowadzona obserwacja nagromadzonego materiału jest doskonałym tłem dla kształtowania wniosków. O tej części lekcji mówi program, że:

„Pod kierunkiem nauczyciela, pobudzani jego pytaniami lub zadaniem do piśmiennego opracowania, uczniowie obserwują, analizują, opisują szczegóły materiału. Praca ta, możliwie samodzielna i zespalająca wszystkich uczniów do wspólnego wysiłku myślowego, prowadzi ich do pewnego wniosku". (Str. 273)

Po obserwacji zgromadzonego materiału wymienia program jako następne ogniwo jednostki lekcyjnej opis badanych faktów. Nauczyciel domaga się od ucznia, by wymienił zaobserwowane szczegóły i właściwości. Taki opis pogłębia dokonaną obserwację. Równolegle z opisem faktów następuje analiza. Ona wyodrębnia składniki istotne i ważne dla danego rozumowania. Przez analizę materiału wydobywa się na jaw takie szczegóły, które mógłby łatwo przeoczyć obserwator całości. Lekcja cała i jej cel nabierają przy tym pełni i wyrazistości. Po opisie i przeanalizowaniu materiału — jakby na podstawie — prowadzi nauczyciel uczniów do budowy sądu, będącego rozwiązaniem postawionego na początku lekcji zagadnienia.

Rozwiązanie to będzie najczęściej stwierdzeniem istnienia pewnych zjawisk i ustaleniem ich cech. To będzie spełnieniem zadań gramatyki, którymi są przecież poznawanie, zrozumienie i określeślenie tego, co istnieje w języku. Ostateczny wniosek — mówi program

„wykryje jakiś dotąd uczniom nieznany utwór językowy, jakąś właściwość formalną lub znaczeniową, jakiś stosunek między różnymi utworami itp., zależnie od tematu lekcji. Wniosek ten mogą ewentualnie uczniowie znaleźć sformułowany w podręczniku gramatycznym, ale do jego przyjęcia i zrozumienia będą przygotowani własną pracą myśli". (Str. 273).

Przy formułowaniu wniosku strzec się trzeba odpowiedzi w postaci definicji lub klasyfikacji, jako wymagających myślenia abstrakcyjnego, które rozwijać się zaczyna dopiero po 15 roku życia. Często stosowano je dawniej. Stąd nauka gramatyki opierała się przeważnie na pamięci, a nie na rozumowaniu. O ile położyliśmy główny nacisk na zrozumienie faktów i na drogę wiodącą do tego zrozumienia, nie będziemy ubierali uogólnienia w ustaloną postać językową i nie będziemy domagali się reprodukcji uogólnienia w raz ustalonej formie. Pozostawimy dziecku swobodę w szyku i doborze wyrazów przy reprodukcji, byle ona nie zawierała fałszu i w formie językowej była poprawna.

To stanowisko podziela również program, który domaga się raczej rozpoznawania zjawisk, aniżeli przytaczania in extenso ustalonego i wystylizowanego uogólnienia. Precyzuje to program tak:

„należy mieć zawsze na oku, żeby dziecko poznane utwory językowe trafnie rozpoznawało i nazywało, a nie mechanicznie nazywało i definiowało". (Str. 272)

Po rozwiązaniu zagadnienia i sformułowaniu uogólnienia przeprowadzić należy próbę jego słuszności. Trafność uogólnienia powinny poprzeć szczegółowe fakty, podczas lekcji dotychczas nie omówione. Tu po prostu odbędziemy w skrócie drogę dotychczasową, ale w odwrotnym kierunku od pracy dotychczas dokonanej. Myślenie z indukcyjnego stanie się dedukcyjnym. Ta część pracy, (zależnie od tematu) może być nieraz treścią pracy domowej ucznia.

Po tej próbie słuszności wiążemy zdobyte wiadomości z całokształtem wiedzy o języku dziecka oraz utrwalamy materialną i formalną stronę lekcji. Robimy to przez jedno czy kilka ćwiczeń. Ćwiczenie takie jest dla dziecka wypróbowaniem sił, a dla nauczyciela dobrym sprawdzianem właściwości metody oraz skuteczności i owocności opracowanej lekcji.

Ćwiczenia te mogą mieć dwojaki charakter. Można zadać dzieciom rozpoznawanie zjawisk językowych po ich poznanych istotnych znamionach (np. wyszukać z określonego ustępu pewne zdania, części mowy itp). Przy tego rodzaju pracy jest uczeń raczej bierny. Poza uwagą nie wymaga ona od niego dalszego wysiłku. Dlatego stosuje się takie ćwiczenia przeważnie na pierwszym szczeblu naukowym. Drugi rodzaj ćwiczeń zmusza ucznia do tworzenia pewnych form (np. utwórz kilka zdań itp.). To ćwiczenie wymaga już większego wysiłku, gdyż uczeń musi tu przyjąć postawę czynną. Ten rodzaj ćwiczeń stosuje się więcej na drugim i trzecim szczeblu nauki. Odnośnie tej sprawy program taką daje nam uwagę:

„Jako dalsze ogniwo toku lekcyjnego nastąpią ćwiczenia, utrwalające i pogłębiające nową wiadomość przez to, że uczeń będzie ją stosował do nowego materiału, zawartego w tekście lub w nowych przykładach, podanych przez nauczyciela lub klasę. Ustalony na końcu lekcji w związku z jej przedmiotem temat pracy domowej ucznia ma uczeń przemyśleć już bez nadzoru i pomocy nauczyciela i współkolegów. Rozwiązane zadanie domowe może się stać wielekroć środkiem zgrabnego nawiązania do lekcji następnej". (Str. 273)

Na koniec należało by jeszcze omówić powtarzanie i jego metodę. Ale tu odsyłam zainteresowanych do programu (Str. 274).

Na zakończenie kilka jeszcze stwierdzeń natury ogólnej. Autorzy-lingwiści i dydaktycy nauki o języku ojczystym są zgodni w tym, że poznanie języka to nie jedyny cel nauczania gramatyki. Ona właśnie jest doskonałym środkiem kształcenia władz umysłowych dzieci. Dziecko pozna ład, panujący w języku oraz oceni język jako dorobek wielu pokoleń i jako czynnik rozwoju kultury społeczeństwa.

Bydgoszcz *Antoni Jobke*

KILKA TEMATÓW WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH

dla szczebla II szkół powszechnych III stopnia

Czytając program języka polskiego dla publ. szkół powsz. III stopnia dowiadujemy się, że wypracowania piśmienne ucznia winny być poprawne pod względem formy i treści. Spotykamy się z zaleceniem, by dobierane tematy interesowały dzieci i nie przekraczały poziomu umysłowego w danym wieku, by te tematy łączyły się z przeżyciami, obserwacjami i zainteresowaniami ucznia. Tamże też jest wzmianka, iż na szczeblu drugim możemy dawać do wyboru kilka tematów spokrewnionych formą (np. opisy na różne tematy) bądź wspólnością treści. Przy tym jednak pamiętać należy, że uczniowie powinni każdy temat wypracowania opanować pod względem rzeczowym.

Przygotowaniem do ćwiczeń stylistycznych mogą być:

a) ćwiczenia słownikowe (bez suchego katalogowania wyrażeń) stosowane dosyć często,
b) specjalne wycieczki,
c) obserwacje różnych okoliczności lub zjawisk,
d) zbiorowe ustne układanie sprawozdań, opowiadań, opisów itp.
e) odczytywanie wartościowych tekstów, zbliżonych do opracowywanego tematu,
f) lektura czasopisma,
g) polecenia w formie szczegółowych wskazówek. „Czasem tekst może być punktem wyjścia do tego rodzaju ćwiczeń“ (Program języka polskiego, str. 268).

Każde wypracowanie piśmienne musi poprzedzić najpierw mówienie, a potem dopiero pisanie. Z doświadczenia wiemy, że dziecko inaczej mówi i inaczej napisze to co mówiło. Aby nauczyć je pisać, tak jak mówi, należy od czasu do czasu podawać metody ujmowania słowa piśmiennego. Jakże ono ma coś napisać, skoro brak mu jeszcze znajomości stylu piśmiennego. Przecież i pisarze, by wyrobić sobie swoisty styl, początkowo musieli się wzorować na czymś, co zostało już dawno uznane za „doskonałe“. Czyż dzisiejsze zdobycze kulturalne i cywilizacyjne nie mają początku we wzorach przodków naszych?

Najpierw mówienie a później pisanie. I zupełnie słusznie, bo najpierw uczymy się mówić, a potem dopiero pisać. Z czasem jednak mowa i pismo musi ulec, że się tak wyrażę, „synchronizacji“.

Opanowawszy wzory, możemy szukać dopiero swoistych sposobów, a po osiągnięciu ich szukać nowych i lepszych form.

Nie chodzi mi o naśladowanie języka książkowego, ale o samodzielne i swobodne odtwarzanie tego, co jest zbliżone do poprawnej formy i treści. Idzie mi tu o nauczenie dzieci rozplanowywania szczegółów treści, o umiejętne używanie formy słów i zwrotów, o pogłębienie materiału — słowem, o nauczenie metody

pracy pisemnego wypowiadania się. O metodzie opracowywania ćwiczeń językowych, na str. 254 program mówi: „Zbiorowym wysiłkiem wyszukuje się wyrazy, zwroty, postaci zdania, najodpowiedniejsze do wyrażania danej treści". Po tej myśli są też ułożone tematy poniżej podanych wypracowań.

Dla szczebla II program zaleca następujące rodzaje ćwiczeń stylistycznych. Klasa V:

1. opowiadania na tematy z życia codziennego,
2. opisy na podstawie obserwacji i wspomnień,
3. wypracowania oparte na tle lektury,
4. streszczenia przeczytanych krótszych całości,
5. listy do osób bliskich i znajomych,
6. korespondencja międzyszkolna.

Klasa V. — I. II. Opowiadania i opisy

1. Opowiadanie na temat: *Historia choinki* — materiał i zwroty, wypracowanie odtwórcze.

Las — rosną drzewa, krzaki, jagody i grzyby; słychać śpiew ptasząt i szum...; ...rosną piękne, prościuteńkie i kształtne świerki, odziane ślicznymi igiełkami...

Zimą ciszej było w lesie. Śnieg pokrywał konary... umilkły śpiewy ptasząt. Od czasu do czasu odzywa się trąbka... Mijały dni i miesiące... zdarzyło się coś niesłychanego... wyrąbali... i świerk znalazł się na... Kupił(a) go... dla... i przymocował do...

Dom. Drzewko, choinkę przybrano złotymi i srebrnymi... kolorowymi wstążkami, girlandami, świeczkami... Wigilia... Do pokoju wpada kilka rozradowanych...

2. Opowiadanie bez tytułu. Dokończ następujące opowiadanie: Antek poszedł za grającą orkiestrą wojskową. Zaszedł na plac. Zobaczył tłumy ludzi. Zbliżył się i widział...

3. Nasza pauza — język odtwórczy.

Rozlega się głos dzwonka... Opuszczają klasy, biegają ochoczo po dziedzińcu. Czynności: zabawy, gonitwy, wyścigi, różne zawody sportowe, posiłek; znów dzwonek, koniec pauzy. Dzieci ustawiają się i w zwartym szeregu...

Ćwiczenia słowne: dzwonek wzywa, woła, sygnalizuje, oznajmia, nawołuje.

4. Opowiadanie jakiegoś zdarzenia np. opowiadanie o wydarzeniach z własnego życia, bohaterski czyn małego chłopca.

5. W izbie wiejskiej — zasób słów, zwroty, treść.

Drzwi są zbite z desek... u drzwi skobel. W sieni stoją miotła i żarna... Izba czysta (chędoga)... na białych ścianach pełno obrazów. Umeblowanie i sprzęty kuchenne: szafa do misek i talerzy, półki, konewki i kubek z wodą, czerpaczka do picia, drewniana solnica, skrzynia drewniana, wysokie łóżka, zapiecek-kominek, piec, podłoga, boisko... Przez małe okna wpada światło... W izbie krząta się babcia, dziadek i małe dzieci... (Wypracowanie częściowo odtwórcze).

6. Jak wygląda chata wiejska? Słomą kryta lub... Zbudowana z okrąglaków, gliny, cegły, kamieni... Okna małe... Obok chaty stoją budynki gospodarskie.

7. Prace wiosenne w polu — zwroty i słowa. Gdzie okiem sięgnąć uwijają się ludzie, pobłyskują narzędzia... Praca wre — orzą, bronują. Ostrza pługów tną twardą ziemię; wloką się kłęby kurzu. Sieją... Rozrzucają mierzwę. Uprawa roli: spulchnianie, użyźnianie, przeorywanie...

8. Nasz ogród — układ treści. W ogrodzie naszym rosną różne gatunki drzew owocowych... Ogród okala niski płot... Pod płotem... Klomby ozdabiają...

9. Dom miejski i jego wewnętrzne urządzenie — treść i zasób słów, praca częściowo twórcza. Domy z cegieł lub drzewa. Kamienice. Ściany, front domu, ściana frontowa, dachówki, blacha, papa, dachy z gontów; pochyłość dachów, rynny, kanały lub ścieki; kominy — dym; drzwi, brama wchodowa (z drzewa, z żelaznych krat i szyb szklanych). Okna duże, szerokie, wąskie; parter, piętra, strych; sień, schody, poręcz; pokoje: jadalnia, sypialnia, kuchnia, salon, biblioteka, wodociąg; podłoga z desek, kafelek, płytek kamiennych; malowane ściany — tapetowane; meble.

Uwaga: Opisy podobnie jak opowiadania, winny być najpierw układane zbiorowo, a następnie także indywidualnie — Program języka polskiego, str. 254.

10. Na dworcu kolejowym przed odjazdem pociągu — wypracowanie odtwórcze.

Przed dworzec kolejowy zajeżdżają dorożki konne i automobilowe, w poczekalniach ruch; ciepłe i zimne potrawy, zakąski. Kasy biletowe — długie ogonki podróżnych, na twarzach maluje się nerwowy pośpiech i zniecierpliwienie. Uwijają się żywo posługacze kolejowi... bagaże. Odzywa się głos dzwonka oznajmiający odjazd pociągu... podróżni tłumnie wychodzą, dźwigają walizy, pakunki... Kontrola biletów. Na peronie... ukazuje się pociąg. Nadjeżdża — staje. Pasażerowie szukają miejsca, pytają konduktora... Pociąg rusza, ostatnie pożegnania... mknie przez pola, łąki, lasy, wsie, miasteczka, pagórki i rzeki...

11. Inne tematy. Samodzielne uzupełnianie opisów, poznanych tylko w części / Mój dom rodzinny / Moja miejscowość / Dom, w którym mieszkam / Nasz ogród szkolny w jesieni lub na wiosnę / Na grzybach lub jagodach.

12. W dzień targowy — zasób słów i treść. Hałas, handel wśród gwaru; krzyczą, wrzeszczą, fury, na straganach lśnią lusterka, krzyżyki, paciorki, wstążki, owoce, nabiał, jarzyny, kury, kurczaki, kaczki, indyki, prosięta. Ryki zwierząt, piski... Wszędzie gwarno, rojno i wesoło.

III. Wypracowania oparte na tle lektury.

1. Władzia u swych chlebodawców. (Wypracowanie oparte na tle książeczki pt. *Czerwone węże* — Boguszewska — patrz spis lektury uzupełniającej przez Min. W. R. i O. P.). Opracowanie samodzielne, twórcze.

Dla należytego ujęcia tego tematu należy zwrócić uwagę dzieci na strajk i jego skutki, na wyjazd Władzi do Łodzi.

2. Jak Olek został sławnym? (Wypracowanie oparte na tle książeczki pt. *Sława* — Korczaka).

Rozplanowanie treści: Wielkie zainteresowanie Olka dla książek, jego marzenia o sławie i zajęcie codzienne, udział w związku „Zeterha" i dokształcanie się w szkole wieczornej, wyjazd Olka do Łodzi, ziszczone marzenia. (Patrz spis lektury uzupełniającej).

3. W jaki sposób wywdzięczył się Łysek Kubokowi za jego dobre serce? Wypracowanie twórcze, samodzielne, oparte na tle lektury uzupełniającej pt. *Łysek z pokładu Idy* — G. Morcinek.

IV. Streszczenia przeczytanych krótszych całości.

1. Streszczenie czytanki pt. *Nurek. (Pieśń o ziemi naszej,* Balicki i Maykowski 1937 r.) — Rozplanowanie treści.

Napisz, że do Gdyni przybyły trzy torpedowce i komendantem jednego z nich został kapitan Górski. Opisz o kłopotach kapitana w obsadzeniu załogi i o niezwykłym zgłoszeniu się pewnego nurka Sai. Podaj, że nurek spotkał się z odmową kapitana i daremnie szukał zajęcia na statku. Nadmień o manewrach na morzu, o zaginionej łodzi podwodnej i o depeszach alarmowych. Podkreśl, że zaginioną łódź odnalazł właśnie nurek Saja, który znalazł zajęcie na węglarce „Quebec" i płynął w daleki świat. Wspomnij o bohaterskim nurkowaniu Sai i o nieopisanym naprężeniu marynarzy. Opisz wydobycie łodzi i wyraż uznanie bohaterskiemu nurkowi.

— Co się stało ze Sają, który uratował życie całej załodze?

2. Streszczenie czytanki pt. *Powódź (Pieśń o ziemi naszej).* Napisz streszczenie według następującego planu:

a) Zator na rzece i oczekiwanie powodzi.
b) Powódź rusza, Marychna ratuje siebie i wiernego Kruka.
c) Saperzy niosą pomoc powodzianom.
d) Pomoc Kruka.

V. Listy do osób bliskich i znajomych.

1. Życzenia świąteczne i imieninowe.

Podanie objaśnień formalnych: skromny biały bilecik, miejscowość, data, imię i nazwisko, niezalepiona koperta. Streszczenie. Napisz, że z okazji (czego?) ślesz szczere i serdeczne życzenia; życz radości i szczęścia oraz długiego czerstwego życia. Jeśli piszesz do rodziców lub krewnych, to możesz zakończyć tak: wdzięczny (syn) Antoś lub zawsze cię kochający Waloś. W zakończeniu do przełożonych możesz zakończyć życzenia wyrazami czci, poważania lub szacunku z pełnym podpisem swego nazwiska.

2. List z podziękowaniem za podarunek lub życzenia.

3. List do osób znajomych — kolegi lub przyjaciela (porządek myśli)

Kochany mój Kaziku!

...Nastały dłuższe wieczory, masz więc teraz czas. Napisz, że całe wieczory spędzasz na czytaniu różnych ciekawych książek. Wyraź, że bardzo podoba Ci się książeczka pt. *Sława* J. Korczaka, którą radzisz przeczytać. W wolnych chwilach zajmujesz się też chętnie sportem narciarskim i łyżwiarskim. W tych dniach założyliście w swojej klasie samorząd klasowy. Do zarządu wszedłeś ty...

Proś o odpis i zapytaj o zdrowie (np. jak się miewasz — co porabiasz?)

Serdeczny uścisk dłoni zasyła Ci Twój przyjaciel N. N.

4. Listy do osób bliskich — tematy: List do matki (doniesienie o przyjeździe na wakacje). List do rodziców: a) podziękowanie za podarunek i życzenia, b) prośba o pieniądze na zakup książek i przyborów szkolnych.

VI. Korespondencja międzyszkolna

W drugim półroczu rozszerzyć można na szkoły polskie za granicą.

1. Wzór — nawiązanie korespondencji indywidualnej.

Miły nieznany Kolego!

Nieznany kolega z klasy piątej szkoły powszechnej w... pragnie nawiązać z tobą korespondencję. Szkoła moja jest oddalona od... o... km. Zobacz na mapie, gdzie to jest. Napisz, kto ty jesteś! Wczoraj zwiedziłem Ogród Zoologiczny w Poznaniu, widziałem tam... Napisz prędko i dużo o sobie i o Twojej miejscowości.

Twój nieznany kolega N. N.

(Dokończenie z tematami dla kl. VI w następnym zeszycie).

Kobylin k/Krotoszyna (woj. pozn.) *Stanisław Witkowski*

AFORYZMY O SZKOLE I DOMU

Józefa Świętokrzyskiego

KONTROLA PRACY NAUCZYCIELSKIEJ. *Kontrola może być rzeczywista tylko w świecie rzeczy i cyfr. W świecie ducha kontrola jest możliwa (często potrzebna), ale nigdy nie spełni postawionego w założeniu zadania; nieraz zawodzi, a jeszcze częściej krzywdzi. Nigdy bowiem nie będziemy mogli ustalić ściśle, ile wysiłku włożył człowiek, by wychować człowieka. Widoczne będą tylko pewne formy pracy. Wzruszeń, smutków i radości, niepokojów i trosk pedagoga nikt nie skontroluje, nierzadko nawet się nie domyśli. Stąd kontrolerami pracy nauczyciela winni być ludzie mądrzy i subtelni, a przy tym bardzo wymagający, przede wszystkim wobec siebie samych.*

TAJEMNICA. *Wielu z nauczycieli zalicza się albo do grupy wartościowych lub małowartościowych ludzi. Tymczasem to, czym są w tej chwili, zależy od jednego momentu w ich nauczycielskim życiu. Momentem tym, to ...pierwsza uwaga, jaką usłyszeli od swych zwierzchników o swej pracy. Jeśli usłyszeli słowa serdeczne, ciepłe, pełne zachęty i wiary, wówczas z miejsca się dźwignęli i uwierzyli w to, że mogą być dobrymi nauczycielami; w przeciwnym razie mogą zwątpić, zwątpienie zaś zabija w nich zapał, wiarę i odbiera chęć.*

Bo na to, by kogoś skrzywdzić, jest sto sposobów różnych; na to zaś, by dźwignąć, tylko jeden: podać rękę.

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Drugoroczni. (Nr 12/1938)

Nie popierałbym wysuniętego przez kol. P. projektu załatwiania się z drugorocznymi. Obok jego argumentów wysunę szczegół o wielkiej wadze: Winniśmy dążyć do tego, by jak największa liczba dzieci ukończyła szkołę, a nie tylko wypełniła obowiązek szkolny. Jednorazowe zostawienie w tej samej klasie już uniemożliwia ukończenie szkoły. Nie można więc dopuścić do niepoznania się na uczniu. Nauczyciel ma specjalną opieką otoczyć uczniów, którym grozi pozostawienie, ma ich dokładnie zbadać, a w wypadkach wątpliwych sięga po radę i pomoc kierownika szkoły. Przy takim postępowaniu nie ma mowy o pomyłce.

Wiemy, że wśród dzieci są różne typy, różne zdolności i zainteresowania. Naszym dążeniem jest kierowanie ich do odpowiednich im szkół zawodowych. Bez ukończenia odpowiedniego stopnia szkoły powszechnej — dalsza droga zamknięta. A przecież znane są liczne wypadki, że „zacofany“ uczeń robi dobre postępy w szkole zawodowej.

Projekt ten może być dobry dla uczniów, których w żaden sposób nie da się promować, ale i tu mam obawę, że pod okiem nowego wychowawcy może uczeń celowo będzie się dokładał do pracy, by wykazać, że nie on miał winę, a jego poprzedni nauczyciel. Dobre to z jednej strony, ale z drugiej złe. Nauczyciel chętnie pozbędzie się takiego ucznia, ale czy uświadamia sobie, jak będzie wyglądał jego autorytet w oczach nowych kolegów dawnego ucznia? I jeszcze jedno: Łatwiej przecież zgłębić ucznia i prowadzić dalej tym samym nauczycielom, którzy go już znają, niż nowym.

Poznań *Henryk Cieślak*

*

Drugoroczność jest zagadnieniem, które wymaga szerokiej dyskusji nie tyle teoretyków ile szczególnie nauczycieli-praktyków, gdyż poglądy na tę sprawę wykazują dość znaczną rozbieżność. Można odróżnić zwolenników drugoroczności i jej zapalonych przeciwników. Ci ostatni rekrutują się, moim zdaniem, przeważnie spośród teoretyków i przedstawicieli „zielonego stolika“, podczas gdy do pierwszych zaliczam głównie nauczycieli-praktyków, którzy opierają się na własnych, nieraz długoletnich spostrzeżeniach i są głęboko przeświadczeni o konieczności powtarzania klas.

Nasuwa się pytanie, jakimi argumentami bronią swego stanowiska jedni i drudzy i czy istnieje możliwość syntezy. Za zniesieniem wzgl. ograniczeniem drugoroczności do minimum przemawia poczucie krzywdy u dziecka, które mimo znacznych nieraz wysiłków nie zdobywa uznania u swoich przełożonych. Ta pewnego rodzaju degradacja może stać się powodem mniemania o własnej niepełnowartościowości, wpłynąć niekorzystnie na urobienie stylu życiowego i skierować rekompensatę w niepożądanym kierunku. Do tego przyczynia się także stosunek otoczenia do takiego dziecka, które staje się przedmiotem politowania lub też wyśmiewania, a niejednokrotnie nawet bywa karane. Powtarzanie tego samego materiału nie wzbudza zainteresowania przedmiotem nauczania i dlatego repetenci często nie robią lepszych postępów niż w poprzednich latach.

C o p r z e m a w i a z a u t r z y m a n i e m d r u g o r o c z n o ś c i? W obecnych warunkach pozostawianie w tej samej klasie uczniów nie czyniących postępów na równi z innymi nie jest wskazane z uwagi na połączone z tym obniżenie się poziomu szkoły powszechnej. Im większa będzie rozpiętość w postępach uczniów danych klas, tym niższy będzie przeciętny poziom szkoły, gdyż nauczanie będzie musiało być dostosowane raczej do poziomu uczniów słabszych i tym samym realizacja przepisanego programu nauczania natrafi na wielkie trudności. Dziecko, które nie może zdążyć za innymi, nie czuje się dobrze w danej klasie, męczy się, jest narażone na nieprzyjemności. Praca nauczyciela jest w takiej klasie o wiele cięższa, a wysiłki jego pracy są niewspółmierne do osiągniętych wyników. Te argumenty przemawiają za utrzymaniem obecnej formy powtarzania nauki, ale w ograniczonej postaci.

Kto powinien powtarzać daną klasę i jak przedstawia się strona ilościowa? O tym, czy uczeń nadaje się do danej klasy, powinien decydować nie wiek życia, ale przede wszystkim wiek inteligencji. Im większe zacofanie wzgl. upośledzenie umysłowe, tym większa będzie rozpiętość między wiekiem fizjologicznym a stanem umysłowym. Przybliżoną zaś ilość uczniów, którzy powinni repetować, można określić przy pomocy tzw. krzywej prawdopodobieństwa, która wykazuje największą ilość wyników przeciętnych i coraz mniejszą w miarę oddalania się od średniej w kierunku dodatnim i ujemnym. W odniesieniu do stopni szkolnych istnieje kilka przedstawień graficznych z uwzględnieniem krzywej Gaussa. Według B. Biegeleisena (*Metody statystyczne w psychologii*, str. 136) normalny rozkład not obejmuje 45% stopni dostatecznych, po 24% — dobrych i słabych, po 3,5% — bardzo dobrych i niedostatecznych. Inny podział przewiduje 10% stopni niedostatecznych, 20% — słabych (miernych), 40% dostatecznych, 20% dobrych i 10% bardzo dobrych. Wprawdzie nas obowiązuje nadal skala czterostopniowa,która nie pozwala uszeregować wyników postępów według symetrycznej krzywej prawdopodobieństwa i uniemożliwia porównanie skali ocen z rozsianiem inteligencji; mimo to możemy przyjąć wyniki skrajne skali czterostopniowej za odpowiadające w przybliżeniu wynikom skali pięciostopniowej. Wobec tego i l o ś ć r e p e t e n t ó w p o w i n n a w y n o s i ć o k o ł o 10% o g ó ł u u c z n i ó w w d a n e j k l a s i e. Im większe jest odchylenie od tej normy, tym bardziej stan jest niewłaściwy i wymagający rewizji.

Nie jest obojętne pytanie, w której klasie ilość repetentów powinna być mniejsza, a w której większa. Uważam, że najbardziej ostrożne (ale i najsurowsze) przesianie powinno być w klasach najmłodszych (I i II), a coraz bardziej względne w oddziałach starszych. Wychodzę z założenia, że nauczanie od samego początku musi być dostosowane do umysłowości dziecka, do jego wieku inteligencji, szczególnie w pierwszych latach uczęszczania do szkoły, aby uczeń dopiero po gruntownym przyswojeniu najważniejszych podstaw mógł potem czynić postępy w dalszych klasach już bez większych przeszkód. W przeciwnym razie skutki promocji będą na pewno gorsze, a dziecko będzie stale ciężarem dla nauczyciela i klasy, bo brak mu będzie fundamentalnych wiadomości.

Do zorientowania się, które dzieci nie stoją na odpowiadającej danej klasie wyżynie umysłowej, może przyczynić się zbadanie ilorazu inteligencji *(II)*, który u kandydatów na repetentów będzie wynosił od 70—80, a nawet do 85 (o ile przeciętny *II* będzie 100!). W szkołach, które nie mogą przekazywać dzieci do szkół specjalnych, trzeba będzie wziąć pod uwagę także ilorazy 50—70.

Powyżej przedstawiłem możliwość rozwiązania sprawy drugoroczności w warunkach obecnych. Każdy jednak przyzna, że samo pozostawianie ucznia w tej samej klasie nie jest pożądane i czyni to się tylko z konieczności. Niektóre szkoły o większej ilości klas równoległych stosują w jednych minimalny, a w drugich maksymalny program nauczania. Mało słyszy się jednak o wynikach tych eksperymentów. Najlepszym rozwiązaniem byłoby stworzenie takiej ilości szkół i klas, w których każdy uczeń mógłby pobierać naukę w zakresie i tempie odpowiadającym wrodzonym zdolnościom umysłowym. Wtedy zagadnienie drugoroczności zniknie raz na zawsze.

W ogóle sprawa drugoroczności powinna być wszechstronnie przedyskutowana, a wtedy łatwiej znajdzie się najodpowiedniejsze wyjście zgodne zarówno z przesłankami teoretycznymi jak i ze stanowiskiem nauczycieli-praktyków.

Paprocany (woj. śląskie) *Czesław Grot*

Próba wyników nauczania języka polskiego w szkołach III stopnia. (Nr 15/1938)

Kwestia wyników pracy we wszystkich przedmiotach nauczania w ogólności a języka polskiego w szczególności nie może być i nie jest zapewne obojętna żadnemu nauczycielowi. Dobrze przeto się stało, że została poruszona.

Autor wypowiedział kilka mocnych twierdzeń, utrzymuje bowiem, że np. „...wyniki nauczania języka polskiego, uważamy... nie tylko za niezadowalające, ale wprost niepokojące“, „zdaje się nie ulegać wątpliwości, że program nauczania języka polskiego nie spełnił pokładanych w nim nadziei“, „warunki wewnętrzne, wśród jakich nasza szkoła pracuje, pogorszyły się niesłychanie“, „młodzież klas siódmych całkowicie pracę szkolną bagatelizuje“ itd.

W twierdzeniach tych na ogół słusznych, zastrzeżenie budzi teza pierwsza, według której wyniki nauczania języka polskiego są aż „niepokojące“. Czyżby? Dla nauczycielstwa szkół powszechnych i władz szkolnych zapewne nie. Gdyby było inaczej, to po pierwsze posypałyby się niedostateczne oceny wyników prac nauczycieli. Jak dotąd nie słychać, by inspektorowie i wizytatorowie szkolni narzekali na rażące braki w wynikach pracy polonistów. Może biorą pod rozwagę warunki ogólne i lokalne, które dozwalają osiągnąć tylko takie a nie inne wyniki; może są przekonani, że wyniki zakreślone programem ministerialnym są osiągane? Po drugie poloniści, którzy według powszechnego przekonania robią wszystko, co w danych warunkach uczynić można, także nie biją na alarm. Wołają natomiast poloniści gimnazjalni. Znaczy to, że im nie odpowiada zasób wiedzy uczniów szkół powszechnych wstępujących w mury szkoły średniej. Przyjmując fakt ten do wiadomości tłumaczyć go możemy 1) wysokim poziomem wymagań, 2) niemożnością stwierdzenia rzeczywistego zasobu wiedzy absolwenta szkół powsz. w toku dwudniowego egzaminu, 3) stosowaniem przez komisję egzaminacyjną metod, do których uczeń szkół powsz. nie przywykł. Sądząc według podanego przez szan. autora dyktatu tudzież jego wzmianki o lekturze, rolę główną odgrywają pierwsza i trzecia przyczyna. Przypuszczam, że gdyby w atmosferze egzaminacyjnej podyktować abiturientom gimnazjalnym zacytowane przez p. M. Str. zdania, naszpilkowane *chrząszczami* i *strzykawkami*, na pewno by popełnili liczne błędy.

Cóż dopiero uczniowie szkół powszechnych! Przecież w każdym zdaniu — pułapka językowa!

Tym niemniej wyniki osiągane w nauczaniu języka polskiego w szkole powszechnej nie są takie, jakie radzibyśmy widzieć. Różne są tego przyczyny.

Zasadniczą przyczyną nieosiągania wyników zakreślonych programem nauczania jest sam program, gdyż jest tak skonstruowany, że mimo największych wysiłków nauczyciela i jego najlepszej woli nie da się osiągnąć w ciągu 6 lat nauczania tego poziomu, jaki odpowiada potrzebom szkół średnich. Przede wszystkim zawiera przerost takiego materiału poznawczego, który z natury rzeczy mało albo zgoła nic nie ma wspólnego z podstawowymi elementami języka polskiego. — Wspomnę tylko o konieczności omawiania takich tematów jak „praca w poszczególnych zawodach, działalność instytucji społecznych, ...przejawy życia gospodarczego i kulturalnego w różnych regionach Polski, ...obrazki z życia ludzi dorosłych i młodzieży na tle opisów przyrody i miast, krajów europejskich ...oraz ...egzotycznych krajobrazów i widoków miast różnych części świata...". Omawianie tych i mnóstwo im podobnych tematów mimo szlachetnych intencji twórców programu sprowadza się w praktyce do dublowania tego samego tematu na lekcji polskiego i geografii czy przyrody, chociaż program te zagadnienia poleca ujmować na tychże lekcjach z odmiennych punktów widzenia. Dalej program nakazuje stosowanie nadmiaru form ćwiczeń w mówieniu. W klasie piątej np. przewiduje ni mniej ni więcej jak 20 form.

Podobną mnogość wykazują rodzaje ćwiczeń pisemnych. Wobec takiego stanu rzeczy polonista nie jest w stanie poświęcić ćwiczeniom ortograficznym, stylistycznym, słownikowym i gramatycznym oraz czytaniu tyle czasu, ile wymaga gruntowne opanowanie wiadomości z tych działów języka.

Warunki pracy nauczyciela szkoły powszechnej w ogóle, a polonisty w szczególności, to drugi czynnik obniżający wyniki nauczania. Polonista, spełniający na równi z innymi kolegami obowiązki gospodarza klasy i opiekuna kół, musi dodatkowo poprawiać każdego dnia setki zeszytów domowych i klasowych, wypożyczać książki z biblioteki uczniowskiej, przygotowywać przedstawienia, akademie itp. Poza tym przepełnione klasy, niehigieniczne izby, brak pomocy naukowych, dzieci niedożywione, źle przyodziane i piszące trzycalowymi gwoździami (!), znaczna liczba dzieci anormalnych w poszczególnych klasach, brak egzekutywy, niewykonywanie zadań domowych, obojętność rodziców, oto niektóre elementy składające się na atmosferę i warunki pracy nauczyciela szkoły powszechnej.

Niedomagania te potęguje jeszcze osobista niedola nauczyciela. Przepracowany, głodny, zrujnowany i zdeklasowany, bezsilny wobec niedostatku własnej rodziny i niemożności kształcenia własnych dzieci, nie może być ciągle twórczy, nieustannie całym umysłem i duszą aktywny. Jakże podołać wzniosłym zadaniom może człowiek, którego siłami z niefrasobliwą rozrzutnością szafuje się na lewo i prawo, którego lekceważą rodzice jego uczniów, bo chodzi obdarty? Jakże nauczyciel ma być promieniującym ogniskiem światła wiedzy, skoro niezmiernie obniżył się w społeczeństwie autorytet szkoły i jego własny, osobisty autorytet? Te okoliczności powodując załamanie się energii nauczycieli, paczenie

ich psychiki, są przyczyną, że rezultaty ich pracy są i muszą być znikome w zestawieniu z ogromem wysiłków.

Aliści obok wyliczonych tu czynników nie pozwalających osiągnąć pożądanych wyników trzeba rozpatrzyć jeszcze i takie, które doraźnie obniżają ten już i tak niski poziom naukowy kandydatów do gimnazjum. Mowa tu o egzaminie, jego atmosferze i przebiegu.

Pan M. Str. stwierdzając, że „...ta część młodzieży, która zamierza zgłosić się do egzaminu wstępnego w szkole średniej, staje do egzaminu bez systematycznego przygotowania“, żąda jednocześnie, by przygotowywano uczniów do egzaminu, przy czym przygotowanie to „dla średnio uzdolnionego ucznia winno trwać przynajmniej trzy miesiące“. Wiadomo zaś, że okres przygotowawczy do egzaminu wstępnego staje się nieomal w stu procentach — z mniejszym lub większym nasileniem — okresem napięcia nerwów i mechanicznego wkuwania. Wiadomości przyswajane w gorączkowym podnieceniu, mechanicznie i bezmyślnie w minimalnym tylko stopniu kształcą umysł. Tą drogą nabyta wiedza jest powierzchowna; staje się nieraz balastem, z którym uczeń nie wie co zrobić. Stąd w toku egzaminu pada tak wiele nieinteligentnych odpowiedzi ucznia, który w poszczególnych klasach szkoły powszechnej wcale braku uzdolnień nie okazywał. Niemniejszą przyczyną miernych świadczeń zdających do gimnazjum są całkowicie nowe warunki i nerwowa atmosfera egzaminacyjna. Chłopak (czy dziewczyna) nieprzyzwyczajony do dawania odpowiedzi na stopnie, stając pewnego dnia wobec nieznanych sobie a bardzo dostojnych twarzy stremuje się i nie zawsze potrafi opanować do tego stopnia, aby spokojnie i rzeczowo odpowiadać. Istnieją też jednostki, które nie posiadają umiejętności wydawania posiadanej wiedzy. Do przesłuchiwania takich uczniów trzeba wielkiego uzdolnienia ze strony egzaminatora. Dużo dobrej woli, dużo cierpliwości, dużo umiłowania samego przedmiotu i wiele względności dla niezaradnych uczniów.

Niewykluczone są błędy ze strony egzaminatorów, częstokroć przypadkowe. Przykład: tekst pisania ze słuchu podany przez p. M. Str. W życiu codziennym ani też w lekturze podobnej treści, formy i układu nie spotykamy. Nie przystosowana do wieku i możliwości uczniów jest też biografia („życie i czyny...“ (!) „...jednego z wybitnych bohaterów narodowych“). Z podobnego zadania nie zawsze pomyślnie wywiązują się akademicy piszący pracę magisterską.

Nie bez znaczenia jest sama interpretacja wskazań programowych. Jedni egzaminatorowie twardo i bezwzględnie egzekwują wiadomości, które według ich zdania uczeń powinien wiedzieć. Inni nie dopatrzą się w programie tak bezwzględnych zaleceń.

Na marginesie tu omawianego zagadnienia warto się zastanowić nad tym, czy stwierdzenie uzdolnienia nie jest ważniejsze od określenia zakresu wiadomości. Brakujące bowiem wiadomości dopełnić można zawsze, wrodzone zaś uzdolnienia, aczkolwiek również podlegają ewolucji, stanowią jednak główne i zasadnicze podłoże skutecznej pracy w obranym w latach późniejszych zawodzie. Czy wobec przyjęcia takiego punktu widzenia nie zachodziłaby potrzeba gruntownego przeobrażenia samego egzaminu wstępnego?

Oborniki (woj. poznańskie). *Bolesław Pleśniarski*

DOPISEK REDAKTORA

Otwiera dzisiejszy zeszyt artykuł p. kol. Przewoźnego, który w poprzednim zeszycie pisał o wychowaniu obywatela-żołnierza a dziś przedstawia wychowawcze znaczenie wielkich dni, jakie niedawno społeczeństwo nasze przeżywało: Byliśmy uczestnikami „lekcji poglądowej sił i wartości Narodu Polskiego... lekcji czynnego patriotyzmu, która dała poważne korzyści naszym wychowankom".

Dzięki pewnej okoliczności, o której wspominam pod koniec „Dopisku", wydaję dziś zeszyt o trzech arkuszach i skwapliwie skorzystałem ze sposobności, by pomieścić kilka dłuższych prac, które już jakiś czas czekały na ukazanie się w druku.

P. kol. Milenkiewicz poruszył w nrze 12/1937 sprawę utworzenia w „P. S." działu pt. „Ogólne zagadnienia samokształcenia nauczyciela". Kilka miesięcy później, mianowicie w styczniu rb., przesłał obszerną rozprawkę, wprowadzającą w to zagadnienie, dołączając bardzo obszerną bibliografię. Dopiero dziś mogłem znaleźć miejsce dla ciekawej pracy p. kol. Milenkiewicza; niestety musiałem ją podzielić na dwa zeszyty, a z ogłoszenia bibliografii zrezygnować. Autor przygotowuje obecnie obszerną publikację książkową, do której wejdzie jego dzisiejszy artykuł wraz z 500 pozycjami bibliograficznymi.

Następnie znajdą Szan. Czytelnicy cenne uwagi p. kol. Nowaczyka na temat organizacji uroczystości szkolnych. Powinny były się ukazać w poprzednim zeszycie, bo dziś może już za późno, aby mogły być wzięte pod uwagę przy urządzaniu obchodu rocznicy odzyskania Niepodległości.

Ciekawe również są dwa dalsze artykuły: dane cyfrowe i liczne wnioski p. kol. Stoeckera dotyczące palącej sprawy repetentów (poruszonej także przez dwu kolegów w dziale dyskusyjnym) i wiązanka błędów: nie ortograficznych lub gramatycznych, ale „historycznych". P. kol. Marchocki przedstawia błędy popełniane przez uczniów w zakresie nauki historii i oświetla przyczyny powstawania tychże.

Dwie pozostałe prace (z praktyki szkolnej — dla praktyki) jak również jeden z głosów dyskusyjnych odnoszą się do nauczania języka polskiego. Dokończenie wykazu tematów wypracowań i resztę gotowego materiału z języka polskiego dam w następnym numerze.

Nowością dzisiejszego zeszytu — to „Aforyzmy o szkole i domu". Autor, znany Szan. Czytelnikom z kilku prac ogłoszonych w „P. S.", pragnie na razie pozostać w ukryciu. Podobnych aforyzmów — „rezultat serdecznych przemyślań podczas wędrówek po szkołach" — napisał autor kilkadziesiąt; ogłaszać je będę po kilka, w miarę wolnego miejsca. Przy tej sposobności proszę Szan. Czytelników o łaskawe dalsze nadsyłanie „Myśli" z przeczytanych książek.

Następny zeszyt będzie również trzyarkuszowy. Dzisiejszy trzeci arkusz dałem niejako „na poczet" grudniowych zeszytów. Dużo miejsca bowiem zajmuje i czasu wymaga spis rzeczy rocznika przewidziany w nrze 20 na 15 grudnia, a trzeba wyjść punktualnie i zamknąć rocznik programowo na stronie 800. B.